ILEANA ROTARU

# comunicarea virtuală

COMUNICARE MEDIA

**ILEANA ROTARU**

# COMUNICAREA VITURTUALĂ.
# IMPACTUL NOILOR TEHNOLOGII INFORMAŢIONALE ŞI COMUNICAŢIONALE ÎN SPAŢIUL EDUCAŢIONAL CONTEMPORAN

**Bucureşti**

**2010**

## LISTA TABELELOR ŞI A FIGURILOR


| | | |
|---|---|---|
| Tabel 1: | *Aspecte comparative ale modernismului şi postmodernismului* | 15 |
| Tabel 2: | *Dimensiunile diferite ale comunicării* | 20 |
| Tabel 3: | *Diferite sensuri ale virtualului* | 21 |
| Tabel 4: | *Prezentarea societăţii hipertext* | 56 |
| Tabel 5: | *Aspecte pozitive şi negative ale comunicării virtuale* | 70 |
| Tabel 6: | *Tipuri de interactivitate* | 92 |
| Tabel 7: | *Tipologia atitudinilor interindividuale* | 147 |
| Tabel 8: | *Competenţele Secolului XXI (2003)* | 149 |
| Tabel 9: | *Structura eşantionului – etapa I* | 158 |
| Tabel 10: | *Percepţia cadrelor didactice cu privire la efectele şi recompensele media* | 160 |
| Tabel 11: | *Cele 12 dimensiuni ale competenţei mediatice* | 160 |
| Tabel 12: | *Structura eşantionului – etapa a II-a* | 162 |
| Tabel 13: | *Exemplele comportamentale* | 164 |
| Tabel 14: | *Structura eşantionului – etapa a III-a* | 168 |
| Tabel 15: | *Distribuţia procentuală a realocării dimensiunilor comportamentale* | 169 |
| Tabel 16: | *Structura eşantionului - etapa a IV-a* | 170 |
| Tabel 17: | *Valorile standard pentru cele 9 dimensiuni* | 171 |
| Tabel 18: | *Cele 7 dimensiuni finale ale competenţei mediatice* | 173 |
| Tabel 19: | *Distribuţia pe specializare* | 178 |
| Tabel 20: | *Distribuţia pe sexe* | 178 |
| Tabel 21: | *Distribuţia în funcţie de vechimea în învăţământ* | 178 |
| Tabel 22: | *Distribuţia în funcţie de gradul didactic* | 179 |
| Tabel 23: | *Descrierea sintetică a celor 7 dimensiuni* | 179 |
| Tabel 24: | *Valori ale notelor minime şi maxime pe cele 7 dimensiuni* | 180 |
| Tabel 25: | *Etalonul pe 7 clase* | 181 |
| Tabel 26: | *Exemplu de prezentare a transformărilor de tip S, M şi I (superior, mediu şi inferior) în note* | 181 |
| Tabel 27: | *Relaţia dintre specializări şi competenţa mediatică, ca medie a notelor* | 185 |
| Tabel 28: | *Media notelor din relaţia dintre gen şi dimensiunile competenţei mediatice* | 186 |
| Tabel 29: | *Abaterea medie de vechime* | 189 |
| Tabel 30: | *Media notelor din relaţia dintre vechimea în învăţământ şi competenţa mediatică* | 189 |
| Tabel 31: | *Media notelor din relaţia dintre gradul didactic şi competenţa mediatică* | 192 |
| Tabel 32: | *Dimensiunea de Analiză media* | 202 |
| Tabel 33: | *Dimensiunea de Accesare media* | 203 |
| Tabel 34: | *Dimensiunea de Evaluare media* | 204 |
| Tabel 35: | *Dimensiunea de Producţie media* | 204 |
| Tabel 36: | *Plan de învăţământ pentru Pedagogie media* | 206 |

| | | |
|---|---|---|
| Figura 1: | *Cele 3 stadii ale ciberneticii* | 24 |
| Figura 2: | *Relaţia dintre adolescent şi mass-media* | 123 |
| Figura 3: | *Corelaţia dintre specializări şi cele 7 dimensiuni* | 183 |
| Figura 4: | *Reprezentarea procentuală a dimensiunilor competenţei mediatice – sex feminin* | 187 |
| Figura 5: | *Reprezentarea procentuală a dimensiunilor competenţei mediatice – sex masculin* | 187 |
| Figura 6: | *Reprezentarea grafică a dimensiunilor competenţei mediatice după criteriul vechimii în învăţământ* | 190 |
| Figura 7: | *Reprezentarea grafică a dimensiunilor competenţei mediatice după criteriul gradului didactic* | 192 |
| Figura 8: | *Reprezentarea grafică a relaţiei dintre specializare şi sex în funcţie de dimensiunile competenţei mediatice – sex feminin* | 193 |
| Figura 9: | *Reprezentarea grafică a relaţiei dintre specializare şi sex în funcţie de dimensiunile competenţei mediatice – sex masculin* | 194 |
| Figura 10: | *Reprezentarea grafică a relaţiei dintre specializare şi vechimea în învăţământ în funcţie de dimensiunile competenţei mediatice* | 195 |
| Figura 11: | *Reprezentarea grafică a relaţiei dintre specializare şi gradul didactic în funcţie de dimensiunile competenţei mediatice* | 196 |

# CUPRINS


*Lista tabelelor şi a figurilor* **1**

**INTRODUCERE** **6**

**Capitolul I**
**POSTMODERNISMUL ŞI COMUNICAREA VIRTUALĂ**

**1. Postmodernismul în ştiinţele sociale** **9**
1.2. Valenţe postmoderniste ale virtualităţii **14**
**2. Comunicare şi virtualitate în societatea informaţională (Pierre Lévy, Sherry Turkle)** **28**
**3. Critica perspectivelor contemporane asupra comunicării şi tehnologiei - Paul Virilio, Jean Baudrillard** **36**
3.1. Paulo Virilio – reflecţii critice asupra determinismului tehnologic **41**
3.2. Comunicare şi societate de consum - Jean Baudrillard **45**
**4. Manifestări comunicaţionale în spaţiul virtual** **49**
4.1. Comunicarea virtuală şi Comunicarea Mediată de Computer (CMC-*Computer Mediated Communication)* **50**
4.2. Comunităţile virtuale şi specificul lor **54**
4.3. Comunicarea culturală digitală (*Digital Cultural Communication)* **58**
4.4. Dificultăţi de conceptualizare: „socializarea în reţea” **59**
**5. Forme comunicaţionale în spaţiul virtual** **63**
5.1. ROM şi RAM **64**
5.2. Întâlnirile on-line şi off-line **65**
**6. Trăsături ale comunicării în spaţiul virtual** **66**
**7. Aspecte pozitive şi negative ale comunicării virtuale** **70**

**Capitolul II**
**NOILE MEDIA**

**1. Noile media – cadrul conceptual** **73**
1.1.Alte valenţe ale conceptului de *noile media* **75**
**2. Convergenţa media** **79**
2.1.Dimensiunea culturală a convergenţei media **82**
**3. Caracteristicile noilor media** **85**
3.1. Digitalitatea **86**
3.2. Interactivitatea **88**
3.3. Hipertextualitatea **92**
3.4. Dispersia **96**
3.5. Virtualitatea **100**
3.6. Ubicuitatea şi re-medierea **103**
**4. Provocările noilor media** **105**
**5. Posibilie utilizări ale noilor media în educaţie** **109**

**Capitolul III**
**PEDAGOGIA MEDIA**

**1. Cadrul conceptual - alfabetizarea media** **113**
**2. Spre o pedagogie media** **117**
2.1. Mass-media ca factor educaţional **119**
2.2. Perspectiva noilor educaţii: educaţia pentru comunicare şi mass-media **122**
2.3. Dimensiuni ale unei pedagogii media **126**
**3. Pragmatica pedagogiei media - Modelul celor Cinci Întrebări Cheie** **133**

**(Five Key Questions)**
**4. Competenţa mediatică şi comunicaţională** **136**
4.1. Modelul competenţelor de utilizare NTIC în procesul instructiv-educativ **140**
**5. Provocări şi mize ale pedagogiei media** **151**
**Capitolul IV**
**FORMAREA ŞI EVALUAREA COMPETENŢEI MEDIATICE**
**1. Măsurarea şi evaluarea competenţei mediatice** **154**
1.1. Premisele şi obiectivele cercetării **155**
1.2. Descrierea instrumentului de cercetare - Scala de Evaluare Standard Mixată (SESM) **156**
1.3. Descrierea eşantionului **157**
1.4. Metodologia de cercetare **158**
1.5. Aplicarea pe teren a fişei de evaluare a competenţei mediatice prin utilizarea SESM **177**
1.5.1. Interpretarea rezultatelor **180**
1.6. Avantaje şi dezavantaje ale utilizării SESM **198**
**2. Formarea şi exersarea competenţei mediatice** **201**
2.1. Cadrul metodologic al programului de formare *„Pedagogia media”* **201**
**3. Concluzii ale cercetării** **207**
**CONCLUZII** **209**
**BIBLIOGRAFIE** **212**
**ANEXE**
**Anexa 1: Realocarea exemplelor comportamentale** **218**
**Anexa 2: Scalarea exemplelor – Acordarea de note** **223**
**Anexa 3: Forma finală a Fişei de evaluare a competenţei mediatice** **227**

## INTRODUCERE

Comunicarea virtuală şi impactul „virtualităţii" în toate domeniile vieţii sociale contemporane determină prin intermediul noilor media şi al noilor tehnologii comunicaţionale şi informaţionale o serie de provocări şi identificarea unor răspunsuri adecvate. Aceste răspunsuri se întemeiază pe conceptul *pedagogiei media*, educaţia fiind responsabilă pentru a le formula, teoretiza şi pune în practică.

Pe baza argumentelor socio-culturale regăsite în paradigma postmodernă se urmăreşte demonstrarea necesităţii introducerii pedagogiei media atât epistemologic, cât şi praxiologic în cercetarea din domeniul ştiinţelor comunicării. Pedagogia media presupune ca obiect de studiu şi ca activitate ştiinţifică introducerea efectivă a NTIC (noile tehnologii de informare şi comunicare) în procesul instructiv-educativ; delimitarea formării şi exersării competenţei mediatice şi informaţionale la cadrele didactice; formarea deprinderilor de *alfabetizare media* a tinerilor şi a adulţilor prin programe de formare speciale introduse în curriculumul şcolar; utilizarea noilor media ca obiect de studiu şi ca mijloace de învăţământ specifice societăţii contemporane.

O altă coordonată a acestui volum vizează operaţionalizarea conceptului de „comunicare virtuală" ca element specific spaţiului cultural contemporan cu mize şi implicaţii în toate domeniile, inclusiv în cel educaţional care este supus analizei de faţă.

Din punct de vedere al cercetării metodologice întreprinse, temele abordate s-au referit la: delimitarea teoriilor şi dezbaterilor despre „virtualitate" ca spaţiu comunicaţional în cadrul postmodernismului; identificarea elementelor specifice comunicării virtuale; identificarea relaţiei dintre noile media, comunicare şi educaţie; elaborarea scalei de măsurare a competenţei mediatice a cadrului didactic ca instrument de creştere a performanţei profesionale; şi, în consecinţă, propunerea unui program de formare continuă în domeniul pedagogiei media în vederea îmbunătăţirii activităţii profesionale a cadrelor didactice pe dimensiunile componente ale competenţei mediatice.

Lucrarea de faţă urmăreşte să identifice unele valenţe ale impactului noilor media în spaţiul educaţional în contextul paradigmatic al dezbaterilor teoretice contemporane. Printre temele abordate se numără „spaţialitatea virtuală", cadrul didactic şi elevul ca subiecţi virtuali sau membri ai comunităţii virtuale. De asemenea, conceptul de „virtualitate" determină interpretări şi re-interpretări ale *comunicării* în cadrul curentului de gândire postmodernist. Comunicarea virtuală sau cea aferentă cyberspaţiului cunoaşte redefiniri care au ca punct nodal viziuni cel

puţin diferite, chiar antagonice. În acest cadru teoretic, sunt prezentate două perspective cadru, specifice postmodernismului: prima îşi are originea în criticismul ontologic al lui Jean Baudrillard şi punctează elementele disonante şi temerile prezente în faţa unui tehnicism exacerbat şi a unei „comunicări" mediate golită de semnificaţii şi uman regăsite în lucrările lui Paulo Virilio; cea de a doua este prezentă mai mult ca un răspuns moderat la problematica expusă în prima perspectivă, la care sunt adăugate elemente pragmatice, creative, transformări necesare ale realităţii contemporane şi ale evoluţiei umanităţii din punctele de vedere conturate de Pierre Lévy şi Sherry Turkle.

Conceptul de comunicare virtuală este analizat ca formă nouă de manifestare a comunicării în contextul paradigmatic postmodern. Sunt prezentate formele comunicării virtuale, modalităţile sale de manifestare, avantajele şi dezavantajele utilizării sale, dar şi relaţia dintre comunicarea virtuală şi cea mediată de computer (CMC). Este subliniată ideea că apariţia unei noi forme de comunicare (cum ar fi cea virtuală) este determinată de contextul social, informaţional şi tehnologic.

În partea a doua a acestui volum este tratat subiectul „mijloacelor", este abordată problematica „noilor media", a mijloacelor de comunicare şi informare în masă. Din perspectiva dezvoltării societăţii, au fost observate mutaţii profunde determinate de fiecare apariţie, respectiv dezvoltare a mijloacelor de comunicare. Istoria mijloacelor de comunicare demonstrează existenţa acestor procese. De aceea am considerat că trebuie evidenţiată ideea conform căreia societatea contemporană (caracterizată prin metafore precum „cyberspaţiu", „sat global", „naţiunea reţea") este influenţată profund de apariţia noilor media şi de convergenţa mijloacelor de comunicare. Prin urmare, în acest capitol sunt abordate aspecte legate de apariţia noilor media, de convergenţa media, trăsăturile şi formele lor de manifestare prin crearea spaţiului virtual şi a dimensiunilor sale interactive.

În partea a treia, este analizată relaţia dintre noile media şi spaţiul educaţional. Din perspectiva teoretică abordată, a comunicării mediatice, sunt subliniate transformările organice pe care procesul educaţional le cunoaşte la rândul său: schimbări ale perspectivei teoriei pedagogice privind rolul profesorului în procesul instructiv-educativ, introducerea noilor media ca mijloace didactice inerente procesului didactic, influenţa crescută a educaţiei non-formale, a conţinutului mediatic asupra procesului de învăţare şi asupra conţinuturilor didactice. Totodată, modificările majore surprinse la nivelul elevului sunt cauzate de: transformările statutului şi rolului profesorului (devenirea sa în sursă de informaţie posibilă şi alternativă), apariţia „paradoxului informaţional" şi, implicit, a excesului de informaţie şi de comunicare, evoluţia propriu-zisă a

societăţii contemporane. Elevul devine actor de sine stătător în spaţiul mediatic, fiind prins, fără competenţele necesare, între „tehnicismul tautologic sfezian” şi imposibilitatea utilizării, între excesul necontrolat, lipsit de orientarea adultului şi absenţa datorată lipsei resurselor sau a controlului excesiv. Orientarea cercetării urmăreşte identificarea unui răspuns adecvat din partea şcolii şi a profesorului, implicit, ca modalitate raţională de micşorare a clivajului existent şi ca formă de utilizare eficientă a elementelor comunicaţionale (noile media, tehnologii comunicaţionale, conţinut mediatic etc.).

În capitolul următor sunt definite şi caracterizate conceptele de „pedagogie media” şi „educaţie pentru comunicare şi mass-media”. De asemenea, este operaţionalizat conceptul de „competenţă mediatică” prin crearea unui sistem de competenţe comunicaţionale şi informaţionale specific cadrului didactic. În acest scop, este elaborată Scala de Evaluare Standard Mixată (SESM) de măsurare şi evaluare a competenţei mediatice la cadrul didactic din învăţământul preuniversitar (învăţământul secundar). Cercetarea realizată a vizat trei aspecte corelate: definirea elementelor componente ale competenţei mediatice, crearea unui instrument de măsurare şi evaluare şi elaborarea unui program de formare continuă adresat cadrelor didactice în scopul formării şi exersării competenţei mediatice. Scala a fost elaborată şi aplicată pe un eşantion format din cadre didactice din judeţele Caraş-Severin, Hunedoara şi Timiş.

Am considerat că utilitatea scalei de măsurare a competenţei mediatice va fi demonstrată de o adecvare a tipurilor de intervenţii comunicaţionale în spaţiul educaţiei virtuale şi în cel al „clasei tradiţionale”, va determina o creştere a calităţii mesajului tranzacţionat în procesul instructiv-educativ ca act de comunicare şi o creştere a performanţei actorilor comunicaţionali principali (elevi şi cadre didactice).

Astfel, şcoala îşi va putea corela răspunsul la cerinţele societăţii informaţionale şi comunicaţionale, realizând prin competenţele mediatice ale cadrului didactic „alfabetizarea media” necesare elevului ca utilizator fidel şi neinstruit al spaţiului mediatic.

Am utilizat un raţionament de tip deductiv pentru a demonstra impactul noilor tehnologii informaţionale şi comunicaţionale asupra actorilor procesului educaţional. De asemenea, am propus modalităţi de ajustare constituite în instrumente de cercetare (SESM) şi în programe de formare continuă în domeniul pedagogiei media şi al educaţiei pentru comunicare şi mass-media. Consider că în cadrul cercetării, acestea sunt răspunsurile identificate la provocările virtualităţii şi ale presiunilor mediatice şi informaţionale constante.

CAPITOLUL I

# POSTMODERNISMUL ŞI COMUNICAREA VIRTUALĂ

**1. Postmodernismul în ştiinţele sociale**

**1.2. Valenţe postmoderniste ale *virtualităţii***

**1. Comunicare şi virtualitate în societatea informaţională (Pierre Lévy, Sherry Turkle)**

**2. Critica perspectivelor contemporane asupra comunicării şi tehnologiei - Paul Virilio, Jean Baudrillard**

**3.1. Paul Virilio – reflecţii critice asupra determinismului tehnologic**

**3.2. Comunicare şi societate de consum - Jean Baudrillard**

**4. Manifestări comunicaţionale în spaţiul virtual**

**4.1. Comunicare virtuală şi Comunicarea Mediată de Computer (CMC-*Computer Mediated Communication)***

**4.1. Comunităţile virtuale şi specificul lor**

**4.2. Comunicarea Culturală Digitală (DCC – *Digital Cultural Communication)***

**4.3. Dificultăţi de conceptualizare: „socializarea în reţea”**

**5. Forme comunicaţionale în spaţiul virtual**

**5.1. ROM şi RAM**

**5.2. Întâlnirile on-line şi off-line**

**6. Trăsături ale comunicării în spaţiul virtual**

**7. Aspecte pozitive şi negative ale comunicării virtuale**

## 1. Postmodernismul în ştiinţele sociale

Curentul postmodern a ridicat o serie de dezbateri şi de problematizări încă de la începuturile sale din anii ’70, manifestându-se pregnant în diferite domenii sociale (literatură, muzică, artă plastică, teatru, cinematografie, arhitectură, filozofie, sociologie şi geografie).

Una dintre dificultăţile majore întâlnite în analiza postmodernismului a fost aceea de definire a acestui concept care, deşi devenit uzual, este destul de ambiguu surprins. Anvergura deosebită pe care postmodernismul a cunoscut-o în domeniile sociale amintite anterior a condus la definiri interne, la un sens comun folosit în cadrul fiecăruia dintre acestea.

Pentru a surprinde unele particularităţi ale sensurilor, înţelesurilor conceptului de „postmodernism” Mike Featherstone (1988, 197) le analizează comparativ în cadrul familiei de cuvinte. Astfel, argumentează, de exemplu, că în relaţie cu „modern”, prefixul „post” semnifică fără echivoc ceva care se întâmplă „după”, o „ruptură”. Termenul de postmodern implică o negaţie a modernului, de care se desprinde, pe care îl abandonează. În consecinţă, a vorbi despre postmodernism înseamnă a sugera o răsturnare de la modernitate ce implică o nouă ordine socială cu principii de organizare distincte. Douglas Kellner într-o serie de scrieri (1988, 1991) dedicate postmodernismului detectează în scrierile lui Jean-François Lyotard şi Jean Baudrillard aspecte aparţinând postmodernismului, ale unei mişcări spre o epocă post-industrială. Lyotard (1984/ 2003) vorbeşte despre societatea postmodernă ca premisă a unei mişcări a ordinii post-industriale. În acest context se preocupă de efectele „computerizării societăţii” asupra cunoaşterii şi argumentează că pierderea sensului în postmodernitate nu ar trebui deplânsă deoarece are loc o reaşezare a cunoaşterii prin pluralitatea limbajelor jocurilor, prin înlocuirea universalismului cu localismul. În *Condiţia postmodernă* (1984/ 2003) Lyotard descrie schimbările care au loc în cunoaşterea ce însoţeşte mişcarea către societatea post-industrială. Postmodernismul este considerat o mişcare culturală ce are loc în cea de a treia perioadă a capitalismului târziu de după cel de Al Doilea Război Mondial, deşi însăşi periodizarea în sine este o trăsătură clasică a modernităţii.

În altă ordine de idei, Lyotard (1984/ 2003) afirmă că *postmodernismul* desemnează o trăire, o stare, un fel de a fi. Această perspectivă indică un alt sens al dualismului modernitate-postmodernitate care îşi are originea în franţuzescul *modernité.* Termenul implică experienţa modernităţii văzută ca pe o calitate a unei vieţi moderne, civilizate, în sensul unei discontinuităţi a timpului, ca o ruptură faţă de tradiţie. La acest sens se referă şi Foucault (1986) când afirmă că omul modern este cel care se reinventează pe sine constant. Este vorba despre noi experienţe de viaţă care încep să se dezvolte odată cu a doua jumătate a secolului XIX, cea a noului spaţiu urban şi a naşterii culturii de consum. Trăsăturile culturii postmoderne identificate de Featherstone (1988, 200) se referă la transformarea realităţii în imagini şi la fragmentarea timpului într-un prezent perpetuu. În acest context intervine rolul central jucat de media care subsumează ambele trăsături ale postmodernităţii. La acest rol se referă lumea simulacrului descrisă de Baudrillard (1983), o lume în care „televiziunea este lumea”. Schimbarea practicilor culturale determinate de consumul mediatic reprezintă una dintre temele centrale ale dezbaterilor teoreticienilor postmoderni. Modul în care consumatorul alternează diferite media, diferite canale sau cum acesta surprinde şi integrează semnificaţiile imaginilor percepute cu rapiditate

influenţează viaţa de zi cu zi şi produce mutaţii în viaţa socială. În descrierea lumii simulate postmoderne, Baudrillard (1983) adoptă o poziţie extremă atunci când proclamă sfârşitul socialului datorat determinismului sociologic.

Revenind la dualismul modernism-postmodernism, modernismul s-a manifestat preponderent şi cu forţă în literatura începutului de secol prin scrierile lui Joyce, Kafka, Proust, Faulkner ş.a., urmând apoi să se reflecte şi în celelalte domenii ale culturii (arte, filosofie). Prin urmare, primele preocupări de teoretizare a conceptului de postmodernism s-au manifestat în domeniul literaturii. O problemă care se ridică în privinţa definirii prin opoziţie, este aceea că o parte din trăsăturile postmodernismului se apropie de cele ale modernismului aşa cum sunt identificate de Featherstone (1988, 202): respingerea structurilor narative în favoarea simultaneităţii şi colajului, respingerea personalităţii integrate în favoarea subiectului destructurat şi dezumanizat, o estetică a conştiinţei şi a reflexivităţii.

Potrivit lui Ihab Hassan (1985) termenul de postmodernism a fost pentru prima dată folosit în 1930 de Federico de Onis cu scopul de a surprinde o reacţie minoră la modernism. Popularitatea termenului s-a manifestat în New York-ul anilor ’60 printre tinerii artişti, scriitori şi critici care făceau parte dintr-o mişcare de respingere a instituţionalizării culturii în muzee şi academii. Începând cu anii ’70 postmodernismul a devenit un concept larg utilizat atât în Statele Unite cât şi în Europa, generând dezbateri şi teoretizări în scrierile lui Lyotard, Derrida, Habermas, Foucault, Baudrillard etc. Printre trăsăturile centrale ale postmodernismului se numără (Featherstone,1988, 203-205; Bauman, 1988, 225-226): diminuarea graniţelor dintre artă şi viaţa cotidiană; colapsul distincţiei ierarhice dintre cultura înaltă şi cultura de masă; un stil nedefinitivat care favorizează eclectismul şi amestecul de coduri; parodia, ironia, ludicul şi celebrarea culturii „de suprafaţă”, superficiale; declinul originalităţii şi geniului artistic şi afirmarea principiului repetiţiei în artă; deconstrucţia, lipsa sistematizărilor şi proclamarea inter-textualităţii, a hipertextului (Lyotard 1979, Turkle, 1994, 2005); pluralismul culturilor şi al cunoaşterii (Bauman, 1988). Kellner (1998, 83) consideră, totodată, că paradigma postmodernă implică implozia graniţelor, gândirea transdisciplinară, diferenţierile radicale şi atacul hermeneuticii asupra realismului şi fundamentalismului. Schimbările aduse de paradigma postmodernă trebuie văzute în relaţie cu noile dezvoltări ale societăţii (cum ar fi impactul tehnologiilor computerizate şi al restructurării globalizante a capitalismului). În aceeaşi ordine de idei, postmodernismul reprezintă o caracteristică a societăţii contemporane care prezintă schimbări ale sferei culturale, formarea unor noi tipuri de audienţe şi de public. În acest tip nou de societate are loc emergenţă a spaţiului simbolic generat de multiplicarea mijloacelor de

comunicare şi informare, de diversificarea audienţelor şi publicului. De asemenea, se produc de-clasificări, de-monopolizări şi apar legitimări ale „enclavelor culturale" la niveluri diferite intra şi inter societale.

Una din lucrările fundamentale care tratează problema postmodernismului este cea a lui Jean-François Lyotard, *La condition postmoderne,* apărută în 1979 şi a cărei traducere în limba engleză împreună cu eseul *An answer to the Question What is Postmodernism?* în 1984 a devenit un text cheie al difuzării postmodernismului în lumea vorbitoare de limba engleză. Odată cu această lucrare, postmodernismul se identifică cu critica cunoaşterii fundamentale, a ideii că filosofia poate restaura umanităţii cunoaşterea universal validă, cu anti-fundamentalismul. Lyotard afirmă că nu se mai poate discuta despre ideea totalizatoare a raţiunii deoarece nu mai există o raţiune, ci mai multe (1993, 5). Pentru Lyotard, modernitatea metanarativă face loc unei multitudini de naraţiuni locale, mărunte, parţiale în care fiecare îşi exprimă propria diferenţă. Încă din primele pagini ale lucrării, se arată că perioada postmodernă corespunde unei mutaţii globale a statutului cunoaşterii, mutaţie care are loc datorită dezvoltării ştiinţelor informaţionale şi comunicaţionale (1993, 12-14).

Urmând logica moştenirii filosofiei postmoderne, ideea deconstrucţiei se regăseşte în diferite forme şi în opera lui Foucault (de exemplu în analiza conceptului de „putere"), dar mai ales în cea a lui Derrida (2001). Deconstructivismul derridian îşi are originea în teoria cibernetică a lui Norbert Wiener, iar înţelesul său se referă la un flux informaţional nesfârşit şi la un proces indeterminat (Lafontaine, 2007, 38). Această filiaţie este recunoscută şi de Katherine Hayles (1999) când afirmă că „deconstrucţia este copilul erei informaţionale atunci când urmăreşte să sublinieze exterioritatea radicală a scrisului şi natura sa non-subiectivă" (1999, 43). Derrida susţine că nu există în general o „origine absolută a sensului" atâta timp cât „prezenţa nu este niciodată prezentă", iar subiectivismul nu poate decât să fie o iluzie construită şi deconstruită prin scris (Derrida, 2001). Analiza întreprinsă de Céline Lafontaine (2007) asupra influenţei istorice pe care teoria cibernetică fundamentată de Norbert Wiener şi de întâlnirile de lucru din cadrul Conferinţelor de la Macy, completează perspectiva cadrului teoretic al postmodernismului.

O interpretare originală a postmodernismului este realizată de Foucault pornind de la analiza „*Aceluiaşi"* şi a „*Diferitului"* din *Cuvintele şi lucrurile* (1966/2006). În acest sens, taxonomia comentată de Foucault (2006, 39) pornind de la un text a lui Borges (taxonomie de la care se revendică întreaga „arheologie" a discursului şi limbajului din *Cuvintele şi lucrurile*) privind „o anume enciclopedie chineză" asupra clasificării animalelor reflectă „alăturările" şi „asemănările" cu perspectiva postmodernă. De asemenea, întreaga viziune foucauldiană asupra

*Aceluiaşi* (a unei „închideri care (se) deschide") şi care nu poate exista decât sub chip de *Alţii*, în continuă mobilitate şi negociere a sensului, se transpune cu uşurinţă ca mod de interpretare a spaţiului virtual. Practic, se poate afirma că tocmai în acest spaţiu „omul nu moare" datorită detaşării sale de obiect, de lucru, de reprezentare. Prin permanenta reînnoire, remodelare, omul foucauldian se recreează perpetuu. În acest context, antiumanismul promovat de Foucault deţine pe lângă dimensiunea epistemică şi una politică.

În spaţiul comunicării, se constată proeminenţa figurativului în contrast cu discursul, clivaj care derivă din opera lui Lyotard. În postmodernism se constată o favorizare a imaginilor, a vizualului faţă de cuvinte, preferinţa pentru imersiunea spectatorului decât pentru o distanţare sa. Această idee este pe larg dezbătută într-o altă lucrare de referinţă a lui Scott Lash *Discourse or Figure? Postmodernism as a Regime of Signification* (1988). Lash (op.cit.,323) atrage atenţia asupra asemănării dintre *simulacrul* lui Baudrillard şi distincţia discursiv/figurativ a lui Lyotard. Proclamând o societate a imaginii, Baudrillard se înscrie în paradigma postmodernă. Societatea actuală se caracterizează prin predominanţa imaginii, a vizualului faţă de narativ şi verbal. Distincţia lui Lyotard se fundamentează pe teoria psihanalitică freudiană. Discursivul reprezintă procesul secundar prin care ego-ul operează după principiul realităţii. Figurativul, prin contrast, este procesul primar al inconştientului care operează în conformitate cu principiul plăcerii. Prin urmare, limbajul, cuvintele aparţin procesului secundar şi se manifestă după principiul realităţii, pe când imaginea (ca memorie perceptivă) este rezultatul procesului primar prin care dorinţa este îndeplinită. Această distincţie caracterizează şi opoziţia limbaj/imagine: spre deosebire de cuvinte imaginile semnifică iconic, prin asemănarea cu referentul care este modificat prin utilizarea limbajului.

Un statut aparte îl au intelectualii în producerea bunurilor culturale postmoderne. Atât Lyotard, dar mai ales Zygmunt Bauman (1988) consideră că rolul intelectualităţii a fost modificat datorită lărgirii şi pluralităţii pieţelor de bunuri culturale, autoritatea proiectului lor de educaţie universală este diminuată. Din normatori, legislatori, rol privilegiat dat de deţinerea cunoaşterii universale, ei deţin, în consecinţă, un rol de interpreţi, de intermediari culturali (Featherstone, 1988, 213; Kellner, 1998, 74), de facilitatori pentru ceilalţi într-un univers al lumilor multiplicate, diversificate, al jocurilor şi limbajelor. Ideea aceasta se va extinde şi în alte domenii ale vieţii sociale, în special în pedagogia contemporană care accentuează modificarea rolului cadrului didactic din actor central al procesului educaţional în cel de partener, tutore şi mentor al elevului. Datorită creşterii culturii de masă şi a consumerismului, este tot mai dificilă menţinerea autorităţii şi a rolului lor distinctiv în cultura „înaltă". În acest context, Bauman propune o „sociologie a

postmodernităţii" (1988, 235) care să aibă ca obiect de studiu pluralismul societăţii contemporane, care să fie hermeneutică şi interpretativă în vederea descrierii şi analizării noilor schimbări ale socialului. Cu toate acestea, sociologia postmodernităţii a lui Bauman nu tratează problema noilor tehnologii, a modalităţilor în care tehnocultura schimbă natura sferei publice. De asemenea, nici nu explorează felul în care multimedia produc noi forme de text şi dislocă centralismul cuvântului şi al discursului. Astfel, deşi caracteristic postmodernismului, Bauman nu analizează rolul central al media şi al noilor tehnologii în constituirea societăţii contemporane (Kellner, 1998, 82).

Una din aserţiunile importante de care ar trebui să se ţină seama într-o analiză a postmodernismului, este aceea că postmodernismul nu reprezintă cheia explicativă a universului contemporan. Prin urmare, nu există o teorie postmodernă unitară, ci mai degrabă un set de perspective, teorii postmoderne care uneori coexistă unele cu celelalte, inclusiv cu perspectiva modernă. Acest fapt este determinat de existenţa unei largi comunităţi de teoreticieni postmoderni care de cele mai multe ori se găsesc pe poziţii explicative diferite. Astfel, se poate afirma că se remarcă diferenţieri semnificative între gânditori, teoreticieni precum Baudrillard, Derrida, Foucault, Lyotard, Bauman. Mai mult decât atât, scrierile lui Foucault, Lyotard şi Baudrillard evoluează prin diferite stadii, cu unele modificări de poziţii. În concluzie, postmodernismul – ca şi modernismul – este un teren contestat, dar, cu toate acestea, reprezintă o aventură complexă (Kellner, 1998, 79).

### 1.2. Valenţe postmoderniste ale *virtualităţii*

Virtualitatea reprezintă unul din conceptele fundamentale vehiculate în paradigma postmodernă datorită trăsăturilor pe care le implică şi a formelor sale de manifestare. Spaţiul virtual, comunicarea şi tehnologiile media sunt punctele de reper care se regăsesc în dezbaterile contemporane privind specificul societăţii şi culturii. De asemenea, elementele centrale care conturează paradigma postmodernă sunt efecte sau forme culturale ale noilor media, ale virtualului sau ale comunicării mediate tehnologic.

În încercarea de a defini istoric şi teoretic postmodernismul, Ihab Hassan (1985) realizează un tabel comparativ cu scopul de a surprinde principalele idei din diferite domenii caracteristice postmodernismului comparativ cu modernismul. Consider motivată prezentarea acestui demers prin surprinderea ca element intrinsec şi în unele relaţii, definitoriu a „conceptului de virtualitate" în spaţiul postmodernismului.

*Tabel 1: Aspecte comparative ale modernismului şi postmodernismului*
*Sursa: I. Hassan (1985, 123-124)*

| MODERNISM | POSTMODERNISM |
|---|---|
| Romanticism/ simbolism | Patafizica/ Dadaism |
| Forma (conjunctivă, închisă) | Antiformă (disjunctivă, deschisă) |
| Intenţie (scop) | Joacă |
| Design | Întâmplare |
| Ierarhie | Anarhie |
| Stăpânire/logos | Epuizare/tăcere |
| Obiect de artă/ lucrare terminată | Proces/performanţă/ happening |
| Distanţă Creaţie/ totalizare/sinteză | Participare |
| Prezenţă | Decreaţie/ deconstrucţie/antiteză |
| Siguranţă | Absenţă |
| Stil/ limite | Dispersare |
| Semantică | Text/ intertext |
| Paradigmă | Retorică |
| Hypotaxis | Sintagmă |
| Metaforă | Parataxis |
| Selecţie | Metonimie |
| Rădăcină/ Adâncime | Combinare |
| Interpretare/ citire | Rizom/ Suprafaţă |
| Semnificat | Împotriva interpretării/‘necitire’ |
| Lizibil | Semnificant |
| Narativ/ marea istorie | Scriptibil |
| Master code | Anti-narativ/ mica istorie |
| Simptom | Limbaj individual |
| Topologic | Dorinţa |
| Genital/ falic | Mutant |
| Paranoia | Polimorf/ androgin |
| Origine/cauză | Schizofrenia |
| Dumnezeu Tatăl | Diferenţă/ urmă |
| Metafizica | Sfântul Spirit |
| Determinare | Ironie |
| Transcendenţă | Indeterminare |
| | Imanenţă |

Virtualitatea precum şi comunicarea în spaţiul virtual conţin cele mai multe din trăsăturile enumerate de Ihab Hassan ca aparţinând postmodernismului. De la forma ludică preponderentă, la metafizica (regăsită în scrierile lui Baudrillard), la imanenţă, naraţiunea scurtă, hipertextualitate şi dispersie, toate acestea reprezintă puncte pe harta virtualităţii.

Încadrarea virtualităţii în paradigma postmodernă se datorează şi unui argument istoric, aşa cum însăşi Baudrillard subliniază, considerând modernitatea ca întinzându-se în perioada de după cel de Al Doilea Război Mondial şi până la apariţia internetului. De fapt, dezvoltarea internetului şi noilor media se constituie în mijloace ce au conturat perioada postmodernă,

contemporană, odată cu noile forme de artă şi cultură, noile tipuri de relaţii sociale şi noile forme de învăţământ, din punct de vedere faptic, istoric. Din perspectiva epistemologică, aşa cum Hassan argumentează, postmodernitatea îşi are originea în formele culturale avangardiste cum ar fi dadaismul, cubismul, futurismul etc. de la începutul secolului XX, urmând a se fi imaginat ca pe o recapitulare (revizie) semnificativă, dacă nu chiar o cunoaştere originală a societăţilor vestice din secolul XXI (Hassan, 1985)

Dezbaterile contemporane ce aparţin curentului postmodernist se axează, în general, în jurul a două concepţii asupra *virtualităţii*. Prima dintre acestea, este perspectiva *osmotică* prin care alteritatea este acceptată, diversitatea şi valenţele multiple ale cotidianului vieţii sociale fac parte din acelaşi tot care îmbracă astfel mai multe forme. Cea de a doua perspectivă, *antagonică* celei dintâi, adoptă viziunea catastrofică a evoluţiei socialului prin pierderea inerentă a fiinţei umane într-o existenţă matriceală de tip reţea, în care umanul este în cele din urmă închis, uitat într-una din multiplele ferestre deschise în existenţa virtuală a cyberspaţiului.

Astfel, tema *virtualităţii* reprezintă una din temele generale actuale de dezbatere în domeniul ştiinţelor comunicării, în special abordându-se problematica impactului transformărilor produse de noul spaţiu tehno-comunicaţional sau tehno-cultural. Implicaţiile sunt căutate în strânsă legătură cu dezvoltarea societăţii contemporane şi cu avântul considerabil pe care tehnologiile informaţionale şi comunicaţionale le-au marcat în toate domeniile.

În acest context, virtualitatea, păstrându-şi înţelesurile etimologice din rădăcina indo-europeană de „wir”= curaj, virtute, valoare, voinţă, virtuozitate, nu contrastează dihotomic cu realitatea sau cu umanul. În paradigma postmodernă, se consideră, din acest punct de vedere, că realitatea virtuală poate fi înţeleasă ca o realitate mediată prin tehnologiile informaţionale şi comunicaţionale, iar procesul de virtualizare reprezintă o valorificare creativă a valenţelor multiple ale umanului. Această valenţă creativă se manifestă prin forţa interpretativă a realităţilor din jurul activităţilor cognitive, pragmatice, a relaţionărilor din jurul fiinţei umane, deci implicit şi a realităţii virtuale care devine interpretativă şi socială. Pe baza acestei logici, tehnicitatea nu este o prelungire intrinsecă a corporalităţii sau a imaginaţiei, nu este subsumată totalmente umanului, ci reprezintă o relaţie mediată a acestuia cu tehnicul, manifestându-se ca mijloc, şi nu ca mod autonom de fiinţare.

Virtualitatea ca mod de manifestare are loc la intersecţia fiinţei umane cu tehnicul, cu maşina, fiind o prelungire a naturii ontologice şi epistemologice, o prelungire extindere a corpului şi a minţii individuale. *„Virtualul este coevoluţia fiinţei umane cu maşinile computaţionale sub forma unei interfaţări complementare la fel cum pielea corpului separă şi simultan, uneşte*

*exteriorul trupului cu interiorul său, interfaţa digitală, indiferent de natura ei, generându-se ca spaţiu al reciprocităţii, mediază între fiinţa umană şi alteritatea tehnologică"* (Dinescu, 2007, 10). Metafora utilizată este sugestivă pentru a reda nu doar abordarea osmotică, dar şi viziunea umanistă a coexistenţei civilizaţiei între tehnicitate şi umanitate de-a lungul întregii evoluţii istorice, nu doar din ultima jumătate de secol. Cu alte cuvinte, virtualitatea nu reprezintă decât un element, un produs al dezvoltării societăţii contemporane, al tehnicii şi descoperirilor actuale, aşa cum cartea a fost un produs al tiparului în perioada gutenbergiană.

Odată cu extinderea gradului de utilizare a mijloacelor de comunicare şi de informare în masă, o nouă lume se deschide omului contemporan. Ancorat în realitatea fizică prin diferite funcţionalităţi pe care le dă mijloacelor moderne, tot acestea sunt cele care treptat încep să impună o altă dimensiune care face concurenţă celei ştiute: lumea virtuală. Această lume este interpretată în diferite tonalităţi, tocmai pentru că surprinderea tuturor aspectelor sale pare a fi un demers dificil. Virtualitatea reprezintă pe de o parte imaginarul, lumea fără legătură cu realul, deşi realul poate avea prelungiri în imaginar – este o perspectivă antagonică a celor două lumi; pe de altă parte, lumea virtuală reprezintă o potenţare a realului de mâine, fundamentul spiritului prospectiv al omului.

Încă din Evul Mediu, termenul de „virtual", provenit din latinescul *virtus* (ce desemna „putere", „forţă"), se referea la existenţa ca putinţă, posibilitatea „întrupării", şi nu act în sine. Prin urmare, virtualul nu se opune realului, ci actualului, iar din perspectiva procesuală reprezintă o potenţare a activităţilor în sfera posibilului, indiferent de determinările spaţiale şi temporale. Pornind de la acest înţeles al virtualului coborât până la accepţiunile sale medievale, Pierre Lévy (1995) găseşte pe baza unei scheme explicative patru moduri de fiinţare bazate pe opoziţia dintre posibil şi real, dintre virtual şi actual. Aşadar, posibilul devine un real latent, actualul reprezintă manifestarea propriu-zisă a unor soluţii la probleme, iar virtualul este „unul din cei mai importanţi vectori ai creării realităţii" (Lévy, 1995). Virtualitatea are menirea de a se desprinde de subiectul generator, fiinţând autonom, fără înrădăcinări concrete, dar cu toate acestea ea are şi capacitatea de a se abate asupra realităţii care devine redescoperită, reinventată, influenţată.

Realitatea virtuală devine astfel un concept complex, cu o multitudine de faţete care încearcă să explice şi să exprime o lume reală prin existenţa ei propriu-zisă, şi ireală prin manifestarea ei (Cucoş, 2006a, 15). Astfel, realitatea virtuală este prezentată ca modalitate de simulare a lumii, obţinută prin manipularea de obiecte, cum ar fi computerul, el însuşi fiind un simulacru al creierului uman. De asemenea, un alt sens vizează o lume a posibilităţilor infinite în care proprietăţile obiectelor şi ale proceselor lumii reale se potenţează şi îmbracă noi forme de

manifestare (vizitarea unui muzeu virtual, a unui laborator în care poţi atinge obiectele). O altă perspectivă a realităţii virtuale este conturată de relaţia de fuziune reciprocă dintre om şi maşină, relaţie în care omul împrumută o serie de instrumente de maximizare a unor funcţiuni naturale (ochelari, proteze, simulatoare), iar maşina este înzestrată cu proprietăţi umane (de a vorbi, de a reacţiona printr-o conduită antropoidă). Nu în ultimul rând, realitatea virtuală este înţeleasă ca proiectare a visurilor şi promisiunilor, ca stare pregătitoare apariţiei unor proiecte şi a unor realizări.

De asemenea, şi spaţiului virtual îi sunt asociate o serie de reprezentări printre care cele de mediu de reconstituire a identităţii umane şi de manifestare a „identităţii fluide". Sherry Turkle (1994) utilizează metafora „ferestrei" în descrierea spaţiului virtual pentru a sublinia posibilitatea multiplicării aspectelor eului la modul infinit asemănător cu deschiderea mai multor ferestre pe ecranul calculatorului.

Conceptul de virtualitate nu poate fi analizat decât în relaţie cu tehnologia, relaţia fiind una emergentă şi complementară.Virtualitatea reprezintă de asemenea, o caracteristică distinctivă a noilor forme informaţionale şi comunicaţionale. Ea conţine un nou tip de mesaje care sunt produse de computere şi reţele: hipertextul, hiperdocumentele, simulările interactive şi lumile virtuale. Iar digitalizarea este, în acelaşi timp, fundamentul tehnic al virtualităţii.

Pierre Lévy (2001, 29) consideră, la rândul său, că termenul de „virtual" este folosit cu trei înţelesuri: unul tehnic asociat cu tehnologia informaţiei, unul contemporan şi unul filosofic. Fascinaţia faţă de „realitatea virtuală" provine tocmai din confuzia generată de folosirea acestor trei înţelesuri. În sensul filosofic, virtualul reprezintă existenţa potenţială înaintea celei actuale, un câmp de forţe şi probleme care sunt rezolvate prin procesul de actualizare (de aducere în realitate). De exemplu, copacul este prezent virtual în sămânţă, deci virtualul precede concretizarea formală, având astfel o dimensiune filosofică extrem de importantă asupra realităţii. Cu toate acestea, la modul comun, „virtualul" desemnează lipsa legăturii cu realitatea, prin realitate înţelegându-se o prezenţă materială, tangibilă. Se presupune că un obiect nu poate deţine cele două stări: de realitate sau de virtualitate în acelaşi timp, acestea aflându-se într-o stare de opoziţie şi de excludere reciprocă. Diferenţa semnificativă se produce în momentul în care virtualitatea este înţeleasă nu în opoziţie cu realul, ci cu actualul deoarece virtualul şi actualul sunt două stări diferite ale realităţii. Păstrând metafora copacului, acesta este suficient de real prezent virtual în sămânţă, dar nu este actual căci nu a ajuns încă la maturitate.

O entitate devine virtuală dacă este deteritorializată sau privată de ancorarea într-un anumit context, anume capabilă să suporte mai multe manifestări concrete în diferite spaţii şi la

diferite momente fără să fie ataşată unui anume loc sau timp (Lévy, 2001, 29). Fără a-i putea da coordonate spaţiale şi temporale, virtualul nu este mai puţin real. El este în acelaşi timp ubicuu, există prin sine însuşi fără a fi undeva anume. Din această trăsătură conturată de Lévy, se dezvoltă un alt concept adiacent ariei virtualizării şi a problematicii tehnologiei şi noilor media, anume cel de „computerizare ubicuă" (*engl. „ubiquitous computing").* Acesta a fost conturat de reprezentanţii XEROX PARC (Palo Alto Research Center) desemnând procesul de personificare a computerelor, de „prindere" a acestora în interiorul caselor şi al locului de muncă prin transformarea *pattern*-urilor de viaţă şi de arhitectură socială contemporană (Mitchell, 1996).

Virtualitatea dispune de trăsătura de digitalizare a informaţiei, fiind asimilată de aceasta în mod direct şi indirect. Direct, ea se referă la procesul de codare computerizată a informaţiei şi a mesajului, implicit, pe dischete, CD-uri sau alte drive-uri, invizibile şi uşor de copiat şi transferat dintr-un nod de reţea către altul. Astfel, în cadrul reţelei digitale informaţia este în mod evident fizic prezentă pretutindeni, pe un anume medium, dar este şi prezentă virtual în orice punct al reţelei unde este solicitată. Indirect, dezvoltarea reţelelor digitale interactive promovează alte forme ale virtualizării în completarea celor asociate informaţiei. Împreună cu tehnologia digitală şi noile media, comunicarea a fost de-a lungul anilor în plin proces de mişcare spre virtualizare prin intermediul tehnicilor de scris, sunet şi imagine din radio, televiziune şi telefonie. Mediul virtual, cyberspaţiul încurajează o relaţie aproape independentă de orice locaţie geografică (telecomunicaţiile, teleprezenţa) şi de coincidenţa temporală (comunicarea asincronă). Această idee nu este complet nouă aşa cum recunoaşte şi Lévy, atâta timp cât telefonia ne-a obişnuit deja cu telecomunicaţiile interactive, iar sistemul poştal cu o comunicare asincronă şi îndepărtată. Doar odată cu dezvoltarea tehnologică, caracteristică spaţiului virtual, a fost posibilă capacitatea membrilor unui grup de a coopera, de a consulta memoria împărtăşită (memoria colectivă) şi de a nutri idei într-un timp aproape real şi fără limite spaţio-temporale.

*„Ubicuitatea informaţiei, documentele interactive şi interconectate, comunicarea asincronă şi reciprocă din cadrul grupului/comunităţii, virtualizarea şi deteritorializarea cyberspaţiului se constituie în vectori ai universului deschis. În acelaşi timp, extinderea unui nou spaţiu universal măreşte aria de acţiune a procesului de virtualizare"* (Lévy, 2001, 32).

În demersul de trasare a caracteristicilor cyberspaţiului, Lévy recunoaşte că acesta a introdus două sisteme informaţionale originale care nu au mai existat în media anterioare: *lumea virtuală* şi *fluxurile informaţionale*. Lumea virtuală aranjează informaţia într-un spaţiu continuu – nu într-o reţea, pe baza poziţiei utilizatorului sau a reprezentantului său în această lume (cunoscută ca imersiune). Fluxul informaţional este o secvenţă a unor date aflate în continuă

schimbare, dispersate prin diferite spaţii de depozitare interconectate şi prin canale care pot fi traversate, filtrate şi prezentate cybernautului pe baza instrucţiunilor sale prin intermediul programelor şi sistemelor de navigare.

Din perspectiva lui P. Lévy sistemul de comunicare desemnează relaţia dintre mai mulţi participanţi care comunică. Există trei tipuri majore de comunicare: unul către mulţi; unul către altul şi mulţi către mulţi. Primul tip aparţine televiziunii, presei scrise şi radioului, fiind considerate sisteme de transmitere a mesajelor de la unul către mulţi, în care receptorii sunt numeroşi, pasivi şi dispersaţi. În cel de al doilea tip major de comunicare se încadrează telefonia şi sistemul poştal datorită trăsăturii acestora de a angaja relaţii reciproce între interlocutori. Celui de-al treilea tip îi este caracteristic spaţiul virtual care implementează un sistem de comunicare original ce permite comunităţilor să construiască treptat, pe bază de cooperare un spaţiu comun împărtăşit. De exemplu, pe un forum pe Internet, participanţii trimit mesaje care pot fi citite de către alţi membri ai comunităţii şi la care aceştia pot răspunde. O comunicare neîntreruptă sedimentează o memorie colectivă care se naşte din procesul comunicaţional al participanţilor. Astfel, World Wide Web-ul poate fi considerat răspunzător la scară largă de introducerea sistemului multiparticipativ din lumea virtuală în spaţiul educaţional sau/şi organizaţional. Prin urmare, *„noile sisteme informaţionale (lumile virtuale, fluxurile informaţionale) şi comunicaţionale (mulţi către mulţi) sunt răspunzătoare de mutaţiile culturale contemporane”* (Lévy, 2001, 44)

*Tabel 2: Dimensiunile diferite ale comunicării*
*Sursa: P. Lévy (2001, 46)*

| **Tipul de comunicare** | **Definiţia** | **Exemplul** |
|---|---|---|
| Media | Substrat al informării şi comunicării – vehicul | Material tipărit, film, radio, televiziune, telefon, CD-ROM, Internet (computer plus telecomunicaţii) |
| Modalitatea perceptivă | Înţelesul dat de receptarea informaţiei | Văz, auz, simţul tactil, miros, gust, kinestezic |
| Limbaj | Tipul de reprezentare | Limbajul vorbit, muzică, fotografii, desene, animaţii, simboluri, dans |
| Codificare | Metodă de a înregistra şi de a transmite informaţia | Analog şi digital |
| Sistemul informaţional | Relaţii între elementele informaţiei | Mesaje structurate linear (texte convenţionale, muzică, film), mesaje în cadrul reţelelor (dicţionare, hyperdocumente), |

| | | |
|---|---|---|
| | | lumi virtuale (informaţia este spaţiu continuu, exploratorul sau reprezentantul acestuia este scufundat în acest spaţiu), fluxurile informaţionale |
| Sistemul comunicaţional | Relaţia dintre participanţii la comunicare | Sistemul unul către mulţi într-un model cu un singur centru (presa scrisă, radio, televiziune), sistemul reţelei unul la unul (poşta, telefonul), sistemul spaţial mulţi către mulţi (listele de poştă electronică şi news-grupurile, sistemele de învăţare şi colaborare, lumile virtuale multiparticipative şi WWW) |

Aşadar, virtualitatea aparţine sistemului comunicaţional, mai mult ea fiind interpretată în viziunea lui P. Lévy ca o formă a comunicării interpersonale, indiferent de încadrarea ei în zona comunicării de tipul mulţi către mulţi. De fapt această încadrare denotă trăsătura de interactivitate ce caracterizează sistemul virtual şi în acelaşi timp se poate extinde aria de cuprindere şi de manifestare şi la nivelul celorlalte forme ale comunicării (unul la mai mulţi – de exemplu în cadrul platformelor de învăţământ on-line, unul către unul – în cadrul formelor de mentoring şi tutoriat educaţional etc.). De asemenea, comunicarea virtuală se extinde şi în cadrul mijloacelor de comunicare în masă (presa scrisă, radio şi televiziune) prin apariţia şi dezvoltarea sistemelor de media on-line.

P. Lévy realizează şi o sinteză a diferitelor înţelesuri ale virtualului, pornind de la cele mai comune sensuri către cele mai profunde.

*Tabel 3: Diferite sensuri ale virtualului*
*Sursa: P. Lévy, 2001, 56*

| **Sensuri ale virtualului** | **Definiri** | **Exemplificări** |
|---|---|---|
| Sensul comun al virtualului | Ceva fals, iluzoriu, ireal, imaginar, posibil | |
| Sensul filosofic | Existenţă potenţială, nu actuală; există fără a fi prezent | Copacul şi sămânţa (comparativ cu copacul propriu-zis ajuns la maturitate); Un cuvânt într-o limbă (comparativ cu actualitatea pronunţiei) |
| Lumea virtuală în sensul | Univers de posibilităţi care pot | Set de mesaje care pot |

| | | |
|---|---|---|
| tehnologiei informaţiei | fi calculate pe baza unui model digital şi a inputurilor furnizate de utilizator | transmise de:<br>- programe (software) de scris, citit, desenat;<br>- sisteme hipertext;<br>- sisteme expert;<br>- simulări interactive etc. |
| Lumea virtuală în sensul sistemelor informaţionale | Mesajul este spaţiul proximităţii interacţiunii în care utilizatorul poate controla în mod direct propria reprezentare | - hărţi de date dinamice care prezintă informaţia pe baza „punctelor de vedere”, poziţiilor, istoriei utilizatorului;<br>- joc de rol de reţea;<br>- jocurile video;<br>- simulările de zbor;<br>- realităţile virtuale etc. |
| Lumea virtuală în sensul unei reducţii tehnologice | Iluzia senzo-motorie a interacţiunii cu un model generat de computer | Folosirea ochelarilor stereo, a mănuşilor de date sau a costumelor pentru vizitarea unor muzee istorice regenerate, exersarea unor operaţii chirurgicale etc. |

În sensul cel mai general cu putinţă, lumea virtuală este un univers de posibilităţi care pot fi calculate pe baza unui model digital. Prin interacţiunea cu lumea virtuală, utilizatorii explorează şi actualizează informaţii în acelaşi timp. Când aceste tipuri de interacţiuni sunt capabile să îmbogăţească sau să modifice un model, lumea virtuală devine vector al inteligenţei colective şi al creaţiei. Ca urmare, computerele şi reţelele devin infrastructuri ale noului univers informaţional al virtualităţii. Cu cât acestea se extind, îşi măresc puterea, capacitatea de stocare şi mărimea canalului de transmisie, cu atât creşte numărul lumilor virtuale şi varietatea acestora.

Originile discuţiilor contemporane privind tehnologizarea, informaţionalizarea şi produsul acestora, respectiv virtualul se regăsesc în primele modele teoretice comunicaţionale şi nu numai provenite din domeniul ciberneticii, al roboticii şi mai târziu ale informaticii. Aceste discuţii scot în evidenţă şi problematica postumanismului. Desigur, pentru acele începuturi, nu de puţine ori, aceste discuţii şi dezbateri păreau utopice sau, în cel mai fericit caz, ca aparţinând domeniului science-fiction. Un astfel de exemplu este constituit de lucrarea lui Hans Moravec, *Mind Children: The Future of Robot and Human Intelligence (1988)* care prezintă ca pe un fapt de un viitor apropiat *download*-area conştiinţei umane într-un computer printr-un fel de intervenţie chirurgicală asemănătoare celei de liposucţie. Aceste exemple se constituie în contraargumente ale postumanităţii, înţeleasă de data aceasta nu ca „dincolo de umanitate”, în completarea ei, ci pierderea umanului prin înlocuirea sa cu roboţi şi computere. De altfel, nici ideea de dispariţie a

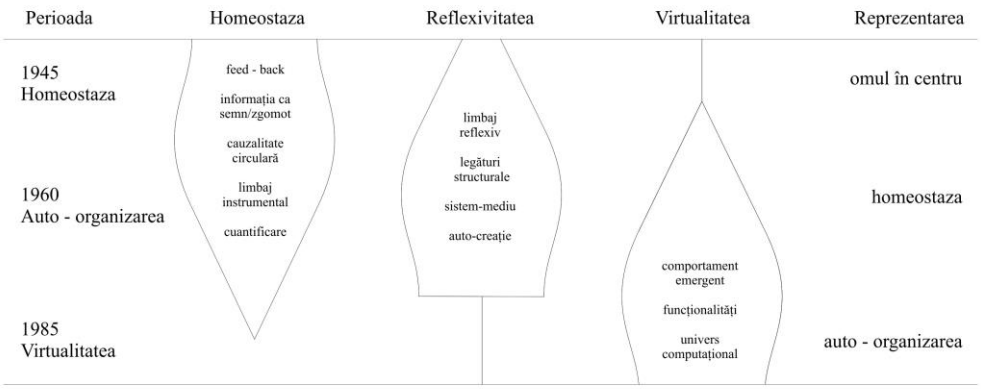
omului nu este una cu totul nouă, ea regăsindu-se la Michel Foucault în *The Order of Things: An Archeology of Human Science* (1973) unde este sugerat că omul este o construcţie istorică a cărei eră este pe cale să se finalizeze. Câţiva ani mai târziu, această idee este preluată şi de Ihab Hassan (1985) care, la rândul său, afirmă că trebuie să re-interpretăm umanismul şi să acceptăm că se transformă în altceva pe care nu putem decât să-l numim „postumanism".

Postumanismul dislocă locul central al individului din studiile sociale şi consideră că perspectiva de analiză ar trebui modificată. Reversul îl constituie apriorismul tehnologiilor faţă de umanism (postumanismul radical al lui Frederich Kittler) sau relaţia de reciprocitate, de interşanjabilitate dintre om şi maşină. Postumanismul consideră societatea contemporană determinată de tehnologiile informaţionale şi comunicaţionale, acestea reprezentând forţa conducătoare a acţiunilor sociale. Prin urmare, în timp ce Katherine Hayles nu concepe postumanismul în afara corporalităţii umane, Kittler este de părere că în epoca media nu se mai poate face o distincţie clară între om şi maşină (1999, 46). Kittler insistă pe ideea conform căreia tehnologiile deţin puterea de a contura şi de a controla vieţile oamenilor, fiind mai mult decât simple obiecte: ele reprezintă *procesori* ai informaţiei. Astfel, analiza lui Kittler nu se mai centrează pe înţelesurile pe care audienţa sau utilizatorii le dau obiectelor sau maşinilor, ci pe modul în care înţelesurile sunt generate de contextul tehnologic şi, în consecinţă, pe modul în care aceste tehnologii îşi exercită controlul asupra utilizatorilor. În contextul erei maşinilor inteligente, se ridică întrebarea în ce măsură se mai poate vorbi de uman sau de social. Un răspuns este formulat de Nicholas Gane (2005, 40) care propune în spiritul lui Kittler o *sociologie postumanistă* care să studieze maşinile, programele şi codurile (posibilităţile lor de manifestare şi pericolele utilizării lor) şi care să nu plaseze subiectul uman ca punct de pornire al analizei, ci să îl surprindă în relaţie cu obiectele, tehnologiile şi alte forme ale transmiterii informaţiei. Metoda de analiză postumanistă este diferită de tradiţia sociologică a studiului tehnologiilor şi media (de la Weber la Castells care le abordează prin sublinierea rolului central al subiectului uman). Prin această metodă se denunţă iluzia antropocentrică, respectiv proiectarea umanismului asupra tehnologiilor şi se afirmă că înţelesul nu este intrinsec sau aprioric tehnologiilor, ci devine posibil doar în prezenţa acestora.

Revenind la discuţiile referitoare la originile virtualităţii, în analiza postumanismului, K. Hayles distinge trei faze ale ciberneticii (1999, 16):

- 1945-1960: homeostaza;
- 1960-1985: reflexivitatea;
- 1985-prezent: virtualitatea.

*Figura 1: Cele trei stadii ale ciberneticii*
*Sursa: K. Hayles (1999, 16)*




Primul stadiu, al ciberneticii, este reprezentat prin întemeietorii primelor modele comunicaţionale, Claude Shanon şi Norbert Wiener (stabilitatea sistemului mecanic), al doilea stadiu prin Humberto Maturama şi Francesco Varela (accentul asupra observatorului), iar al treilea prin diverşi autori şi teoreticieni ai inteligenţei şi ai vieţii artificiale, unul din cei mai importanţi reprezentanţi fiind Pierre Lévy. Asemeni altor teoreticieni (Lafontaine, 2003) şi Hayles consideră că teoria cibernetică a lui N. Wiener poartă o amprentă majoră asupra dezvoltărilor teoretice ulterioare. Feed-back-ul sistemului este transformat de Humberto Maturana şi Francesco Varela în sistemul închis auto-poietic (purtând influenţa cunoştinţelor biologice ale celor doi). Prin auto-organizarea şi auto-creaţia sistemului (viu sau mecanic) este realizat transferul spre conceptul de virtualitate definit de Lévy şi care caracterizează societatea contemporană.

Aşadar, a treia perioadă este caracterizată din perspectiva teoriilor actuale ca o reîmprospătare a ideii de identitate subiectivă, intenţionalitate şi activitate în spaţiul virtual. Existenţa umană se desfăşoară la interfaţa tehnologiilor comunicaţionale existând extensii de o parte şi de alta, vieţuirea fiind însoţită de medieri tehnologice şi de simulări în spaţiul virtual.

Atunci când încearcă surprinderea diferenţelor dintre umanismul liberal iniţiat de Hobbes şi Locke şi postumanism, pentru a contura trăsăturile celui din urmă, Hayles (1999, 3) îşi fundamentează demersul pe o serie de afirmaţii:

1. Perspectiva postumanistă privilegiază matricea informaţională în defavoarea materialului astfel încât corporalitatea biologică este văzută mai degrabă ca pe un accident al istoriei decât ca pe un fapt inevitabil al vieţii.
2. Perspectiva postumanistă consideră conştiinţa, în pofida îndelungatei tradiţii a filosofiei europene, ca loc al identităţii umane, ca pe un epifenomen, un început evolutiv care încearcă să se prezinte ca pe un întreg spectacol, când în realitate, nu este decât un proces minor.
3. Perspectiva postumanistă consideră corpul ca pe proteza originală pe care ulterior învăţăm să o manipulăm astfel încât extinderea sau înlocuirea corpului cu alte proteze nu devine decât continuarea unui proces care a început cu mult înainte ca noi să ne naştem.
4. Ultima şi cea mai importantă afirmaţie este aceea că perspectiva postumanistă concepe umanul că fiind de aşa natură încât să poată fi cu uşurinţă articulat cu inteligenţa mecanică. Astfel, în postumanism nu există diferenţe esenţiale sau demarcaţii absolute între existenţa corporală şi simularea computaţională, între mecanismele cibernetice şi organismele biologice sau între teleologia robotică şi aspiraţiile umane.

Cu alte cuvinte, subiectul postuman este o colecţie de componente eterogene, o entitate material-informaţională ale cărei graniţe şi limite se construiesc şi se reconstruiesc nelimitat.

Postmodernismul vizează analiza pătrunzătoare a relaţiei dintre comunicare, tehnologie şi virtualitate. Primele modele comunicaţionale îşi au originea în spaţiul ciberneticii, iar dezvoltarea tehnologică a determinat poziţionări şi interogări privind graniţele dintre uman şi virtual, respectiv corporalitatea cyber. Aceste interogări s-au constituit într-un epicentru care a provocat analize şi dezbateri în toate domeniile, dar în special în cele ale culturii şi educaţiei, de la rolul şi statutul comunicării până la cel al şcolii şi al educaţiei.

Postumanismul devine prin afirmarea decorporalităţii şi a imaterialităţii informaţiei una din teoriile explicative ale virtualităţii, a cyberculturii şi cyberspaţiului. Relaţia este una evolutivă atât din perspectiva morfologică, cât şi din cea epistemică. Aşa cum arată K. Hayles, rădăcinile erei ciberneticiene se regăsesc în Conferinţele Macy (de la numele Fundaţiei Josiah Macy) care au reunit în perioada 1943-1954 personalităţi distinse şi cercetători din cele mai diverse domenii precum Norbert Wiener, John von Neumann, Claude Shannon, Warren McCulloch cu scopul de a formula conceptele centrale ale unei viitoare teorii a comunicării şi controlului care să fie în egală măsură aplicabilă oamenilor, animalelor şi maşinilor. Celebrele conferinţe asupra ciberneticii aveau să sublinieze o nouă ipostază a fiinţei umane: oamenii sunt entităţi procesatoare de informaţii şi sunt în mod esenţial asemănători cu maşinile inteligente. Descoperirea fluxului

informaţional din cadrul conexiunilor feed-back-ului din anii ’30 – ’40 şi naşterea ciberneticii, atunci când s-a produs reunirea dintre teoria controlului şi teoria informaţiei, au semnalat apariţia a trei actori puternici: informaţia, controlul şi comunicarea, actori care vor opera împreună pentru a produce o sinteză fără precedent dintre organic şi mecanic.

Demersul argumentativ iniţiat de K.Hayles vizează, aşa cum însăşi autoarea recunoaşte, transformarea din uman în postuman, nu doar ca formă procesuală a evoluţiei şi a perspectivei studiilor culturale, ci şi ca modalitate de a ne înţelege în calitatea noastră de creaturi corporale care împărtăşesc cuvinte şi lumi corporale (1999, 24). În acelaşi timp, apropierea iniţiată nu este doar întreprinsă între literatură şi ştiinţă, dar şi între două paradigme care adesea sunt percepute că antagonice: respectiv cea a cyberului, a mecanicismului şi a tehnologiei, şi cea a umanismului. Nu este altceva decât fundamentul postmodernismului ca teorie cadru a virtualităţii.

Postmodernismul ca teorie cadru a virtualităţii, este însoţit şi de concepte legate ca cel de „subiect virtual” (K. Hayles) , „realitate virtuală” (S. Turkle) sau „avatar”.

Primul dintre acestea, „subiectul virtual” este produsul interacţiunii perceptive şi cognitive, trupeşti şi mentale, zilnice a omului cu calculatorul, în condiţiile în care utilizatorul fuzionează cu spaţiul creat de tehnologiile virtuale: *„Virtualitatea nu înseamnă a trăi într-o activitate imaterială a informaţiei, ci desemnează percepţia culturală că obiectele materiale sunt inter-penetrate de pattern-uri informaţionale”* (Hayles, 1999, 204).

Avatarul reprezintă o interfaţare a umanului în cadrul spaţiului virtual, o realitate vizuală, creată şi îmbogăţită de imaginaţie, spre deosebire de „cyborg” care desemnează o prelungire fizică, corporală în spaţiul virtual. Realitatea virtuală este cea care plasează individul în interiorul media, fie că este film, joc sau altă imagine. Ea duce mai departe imaginarul cuvântului prin plasarea individului între şi în lumile alternative, simulând şi alternând condiţiile de formare ale identităţii. De asemenea, realitatea virtuală trebuie înţeleasă şi interpretată ca un proces de creaţie, şi nu de căutare sau producere a unui *eu* adevărat.

Prin urmare, cultura digitală este o cultură ce aparţine postmodernismului, un construct discursiv alături de o realitate contingentă şi de o identitate mediată tehnologic.

Aşa cum a fost prezentat anterior, paradigma postmodernă îşi găseşte începuturile în teoretizările dezvoltate de teoria informaţiei. În acest sens, C. Lafontaine (2007) explică cum teoria informaţiei şi modelul cibernetic au exercitat o influenţă covârşitoare asupra teoreticienilor postmodernişti (Derrida, Foucault, Deleuze şi Guatari). Este meritul modelului teoretic iniţiat de Claude Shannon şi Warren Weaver (1949) care definesc informaţia ca pe o funcţie probabilă, fără dimensiune, fără materialitate şi fără nici o necesară legătură cu înţelesul. Este mai mult un model

decât o prezenţă. Astfel, teoria informaţiei subliniază clar distincţia dintre mesaj şi semnal. În termenii acestei teorii, mesajul poate să nu ajungă întotdeauna la destinaţie, ceea ce este transmis este semnalul. Dar atunci când mesajul este codat într-un semnal cu ajutorul unui medium, acesta îşi asumă componenta materială. Implicaţiile acestei abordări a teoriei informaţiei din perspectiva postmodernă, sunt mult mai profunde, ele atingând chiar şi un anume nivel ideologic dat de etnocentrismul care caracterizează spaţiul anglo-american. Informaţia a devenit parte din viaţa de zi cu zi odată cu dezvoltarea tehnicii şi tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale. De asemenea, de aici nu a mai fost nevoie decât de un pas pentru ca perspectiva informaţiei mobile, importante şi esenţiale să devină parte integrantă a matricei culturale. Aceasta este însăşi condiţia virtualităţii (Hayes, 1999, 19).

În prezent cultura a devenit extrem de eterogenă din perspectiva condiţiei virtualităţii. Elite intelectuale (precum Xerox Palo Alto Resources Center – PARC, Bell Laboratories) şi sute de companii au încorporat tehnologiile virtuale în propriile infrastructuri, iar informaţia a devenit parte integrantă a existenţei lor cotidiene aşa cum este pentru civilizaţia contemporană curentul electric sau plasticul. Există un număr crescut de persoane care împărtăşesc experienţe în spaţiul virtual şi care şterg diferenţa dintre corpul material existent pe o parte a ecranului şi „simulacrul" din computer care generează propriul spaţiu în interiorul ecranului. În pofida acestui număr crescut de participanţi la spaţiul virtual, peste 70 % din populaţia globului nu a dat vreodată un telefon (Hayes, 1999, 20).

Împărtăşesc astfel punctul de vedere al lui Katherine Hayes care argumentează că doar înţelegerea perspectivelor care au condus la crearea virtualităţii poate demistifica „progresul spre virtualitate" proclamat de utopici şi poate avea drept rezultat o viziune mult mai realistă: virtualitatea ca urmare a negocierilor evoluţiei istorice şi a dezvoltării umanităţii în detrimentul forţei irezistibile a determinismului tehnologic. Virtualitatea reprezintă parte integrantă şi inerentă a vieţii cotidiene şi a perspectivei postmoderne. Doar punctarea şi înţelegerea dimensiunilor sale critice şi a manifestărilor sale, poate sublinia necesitatea unei analize nepărtinitoare şi elocvente.

Pentru susţinerea acestui punct de vedere, argumentez prin prezentarea anumitor dezbateri teoretice iniţiate de autori importanţi contemporani privind pe de o parte aspectele pozitive, benefice şi necesare ale tehnicii şi virtualităţii (îi încadrez aici pe Pierre Lévy şi Sherry Turkle), iar pe de altă parte critica virulentă formulată la adresa societăţii contemporane, începând cu vizionarismul tehnicist al lui Paul Virilio şi finalizând prin prezentarea *simulacrului* societăţii de consum descris şi antamat de Jean Baudrillard.

## 2. Comunicare şi virtualitate în societatea informaţională (Pierre Lévy, Sherry Turkle)

Adepţii virtualităţii propun o viziune nouă orientată de şi înspre tehnică şi noile media. Ei consideră umanul ca fiind îmbunătăţit şi extins prin tehnică, prin înţelegerea şi utilizarea media în mod eficient. În pofida reprezentanţilor utopiei media, a extremelor care se manifestă la modul unui schizo-tehnicism dat de contopirea om-maşină, de o „reteritorializare" a corpului şi a identităţii umane, reprezentanţii perspectivei moderate pornesc de la acceptarea şi analiza existenţei umane cu interacţiunea de la interfaţa tehnologiilor comunicaţionale, căutând semnificaţia medierii tehnologice şi a simulării în spaţiul virtual.

Pierre Lévy este considerat unul din cei mai importanţi scriitori reprezentativi pentru viziunea moderată asupra relaţiei dintre tehnologie şi cultură, dintre viziunea tehnicistă şi cea culturalistă. Autor a numeroase scrieri legate de spaţiul virtual şi invazia noilor tehnici informaţionale, cum ar fi *Collective Intelligence. Mankind's emerging world în cyberspace* (1997) sau *Cyberculture* (2001), P. Lévy este apreciat drept un vizionar datorită manierei de prezentare a revoluţiei comunicaţionale specifice erei digitale, dar şi un optimist în ceea ce priveşte potenţialul viitor al cyberspaţiului. Lévy argumentează că tehnologia poate avea un efect transformator asupra societăţii globale în acelaşi timp cu schimbul nelimitat de idei ce are loc în cyberspaţiu, schimb ce va determina eliberarea de ierarhiile politice şi sociale care au stat la baza dezvoltării omenirii. Domeniile la care face referire în analiza sa sunt din cele mai diverse: formele noii arte, transformările survenite în cunoaştere, educaţie şi formare, conservarea diferenţelor lingvistice şi culturale, emergenţa inteligenţei colective, problemele excluziunii sociale, impactul noilor tehnologii asupra democraţiei în general.

Tezele sale centrale se concentrează în jurul explicării fenomenului de cybercultură. Deşi nu consideră internetul că fiind capabil să rezolve într-un mod magic problemele sociale sau culturale ale planetei, autorul asumă următoarele: în primul rând, creşterea cyberspaţiului este rezultatul unei mişcări internaţionale a tinerilor dornici să experimenteze, să trăiască colectiv noi forme de comunicare, altele decât cele puse la dispoziţie de media tradiţionale; în al doilea rând, noul spaţiu comunicaţional este acum accesibil şi depinde de fiecare persoană cum îi exploatează potenţialul pozitiv la nivel economic, politic, cultural şi uman.

Cu scopul înţelegerii poziţiei sale, Lévy aseamănă mişcarea de denunţare a cyberspaţiului şi cyberculturii cu cea din anii '50 şi '60 care denunţa muzica rock. Este considerată o obligaţie identificarea implicaţiilor culturale ale cyberculturii în toate dimensiunile sale. Citând o afirmaţie

a lui Albert Einstein asupra celor trei bombe cu repercusiuni globale ale secolului XX, anume bomba atomică, bomba demografică şi bomba telecomunicaţională, Lévy reafirmă efectele covârşitoare ale telecomunicaţiilor datorită creşterii lor haotice, exponenţiale şi explozive. Cantitatea de date disponibile se multiplică cu o viteză accelerată. Densitatea legăturilor dintre diferite surse de informaţii creşte cu o rată ameninţătoare în interiorul bazelor de date, hipertextelor şi reţelelor. De asemenea, se proliferează într-o manieră anarhică contactele non-ierarhice dintre indivizi. Toate acestea au ca rezultat o revărsare necontrolată de informaţii, o inundaţie de date sorbite de curentele repezi ale comunicării, o cacofonie asurzitoare a media repetitive, un război al imaginilor, o confuzie propagandistică şi intelectuală.

Un răspuns probabil este acela al formării deprinderilor şi competenţelor necesare, competenţe tehnice şi mediatice. Este răspunsul practic, raţional.

Răspunsul dat de Lévy, corelat cu acesta, este acela al exaltării individului, al reconsiderării omului ca sursă principală de valori, o resursă nepreţuită şi încântătoare. În altă ordine de idei, prin repoziţionarea umanului în centrul interogărilor asupra valenţelor cyberspaţiului, Lévy se înscrie în curentul postmodernist formulând-şi astfel răspunsul la adresa criticilor umaniste privind izolarea, exploatarea şi masacrarea umanului. Mai mult decât atât, pentru a sublinia această valorizare, se remarcă neobişnuitul efort de a împleti legături între generaţii, genuri, naţionalităţi şi culturi în pofida tuturor dificultăţilor şi conflictelor. Soluţia este dată de telecomunicaţii care, în accepţiunea lui Lévy, implică recunoaşterea *celuilalt*, acceptarea mutuală, ajutorul, cooperarea, asocierea şi negocierea dincolo de punctele divergente de vedere. De la un capăt la celălalt al lumii, telecomunicaţiile au extins posibilitatea contactului amiabil, al tranzacţiilor contractuale, al răspândirii cunoaşterii în schimbul înţelegerii şi al descoperirii paşnice a diferenţelor.

Lévy este de părere că umanitatea formează o reţea fragilă, dar singulară şi fină, deschisă şi interactivă, caracterizată în toate formele ei culturale (artă şi educaţie) de comunicarea interactivă generalizată.

Una din ipotezele lui Lévy este aceea că cybercultura reinstituie coprezenţa mesajelor şi a contextului lor, care au fost obişnuite pentru societăţile orale trecute, dar la o scară diferită şi la un alt plan. Noua universalitate nu mai depinde de textele auto-suficiente sau de fixitatea şi independenţa semnificaţiei. Ea este construită şi extinsă de mesajele interconectate, de ramificaţiile lor continue prin comunităţile virtuale care la rândul lor au menirea de a le atribui înţelesuri variate şi în permanenţă reînnoite. Tehnologia este cea care face posibilă această universalitate, ea este cea care ne face răspunzători colectiv de felul în care o utilizăm.

Unul din conceptele centrale ale scrierilor lui P. Lévy (2001, XVI) este cel ce *„cyberspaţiu”* (cunoscut şi ca reţea – *network*) pe care îl defineşte succint ca pe nou medium de comunicare născut din interconectările globale ale computerelor. Termenul se referă nu doar la infrastructura materială a mijloacelor de comunicare digitale, ci şi la universul de informaţii deţinut şi la fiinţele umane care navighează şi îi hrănesc infrastructura. Totodată, „*cybercultura”* reprezintă setul de tehnologii (materiale şi intelectuale), practici, atitudini, moduri de gândire, valori care s-au dezvoltat în acelaşi timp cu cyberspaţiul. Efortul lui Lévy este acela de supune atenţiei implicaţiile culturale ale dezvoltării noilor tehnologii de informare şi comunicare, atitudinea generală faţă de noile tehnologii, de virtualizarea informaţiei şi comunicării, de mutaţiile globale ale civilizaţiei contemporane.

Viziunea lui Lévy este optimistă şi moderată în acelaşi timp prin adresarea unor întrebări fireşti cu privire la implicaţiile noilor tehnologii asupra societăţii şi culturii. Perspectiva sa este aceea că tehnologiile creează noi condiţii şi pun la dispoziţie oportunităţi inimaginabile pentru dezvoltarea individuală şi societală. Cu toate acestea, nu este adeptul determinismului tehnologic şi al utopismului prin afirmarea necondiţionată a relaţiei de cauzalitate dintre dezvoltarea tehnologică şi dezvoltarea umanităţii.

Trăsătura fundamentală a cyberculturii în evoluţia umanităţii este aceea a menţinerii universalităţii fără a dizolva totalitatea. În accepţiunea lui Lévy, „*totalitatea reprezintă unitatea stabilizată de înţeles asociată cu diversitatea”* (2001,234). Cu toate acestea, cybercultura nu impune o unitate de înţelesuri. De-a lungul evoluţiei umanităţii, Lévy identifică trei tipuri de societăţi (2001, 234): societăţile mici, orale şi centrate spre sine care trăiau o totalitate nonuniversală, societăţile imperiale „civilizate” care foloseau scrisul şi au condus la dezvoltarea universului totalizator; cybercultura, care corespunde globalizării propriu-zise a societăţilor şi care inventează universul fără totalitate.

Aşadar, cultura viitorului este cea a „universului fără totalitate” în măsura în care „universul” reprezintă prezenţa virtuală a umanităţii în sine. Scopul universal al cyberspaţiului este acela de a interconecta toate persoanele şi de a le încuraja să participe la inteligenţa colectivă într-un mediu ubicuu. Corespunde cu momentul în care specia umană, prin globalizarea economică şi intensificarea reţelelor de comunicare şi transport, tinde să formeze o singură comunitate globală, chiar dacă acea comunitate este caracterizată de inegalitate şi conflict. De asemenea, comunităţile virtuale, conectate la universal, construiesc şi dizolvă în mod constant propriile micrototalităţi dinamice, imersive, schimbătoare şi noi în cadrul turbulentelor fluxuri informaţionale şi comunicaţionale.

În acelaşi timp, cyberspaţiul este mediumul şi una dintre principalele condiţii de dezvoltare a „inteligenţei colective”. Cu toate acestea, creşterea cyberspaţiului nu determină în mod automat dezvoltarea „inteligenţei colective”, ci doar un mediu propice pentru ea. Astfel, P. Lévy (2001, 11) identifică o varietate de noi forme care prind viaţă în orbita reţelelor interactive digitale.

O astfel de formă se referă la izolare cognitivă şi supraîncărcare determinate de stresul provocat de folosirea computerelor şi a comunicării inutile. Dependenţa, înţeleasă ca adicţia pentru web sau pentru jocurile din spaţiul virtual, reprezintă o formă rezultată din interiorul reţelelor digitale, alături de dominaţie şi exploatare. Ultimele două prezintă o încărcătură economică şi politică datorate distribuţiei inegale a centrelor de decizie şi control, a controlului monopolist al puterilor economice şi a relaţiei inegale faţă de statele Lumii a Treia. *Prostia colectivă* căreia Lévy îi atribuie zvonurile, conformismul faţă de reţea şi comunităţile virtuale, acumularea datelor fără informaţie, „televiziunea interactivă” reprezintă, la rândul său, o nouă formă ce a prins viaţă în cadrul reţelelor digitale.

Aceste forme specifice sunt caracteristice nonparticipanţilor care vor fi lăsaţi deoparte, în afara ciclului pozitiv al schimbării, incluzând înţelegerea şi apropierea. De data aceasta, nonparticiparea înseamnă excludere radicală şi determină o participare activă obligatorie din partea celorlalţi pentru a diminua efectele negative ale cyberspaţiului.

Datorită participării, a socializării şi a emancipării sale, inteligenţa colectivă oferită de cybercultură reprezintă cel mai bun remediu pentru efectele destabilizatoare, uneori exclusiviste ale ratei transformărilor tehnologice. Pentru a susţine concepţia conform căreia inteligenţa colectivă accelerează această mutaţie (2001, 12), Lévy se referă la conceptul grecesc de *„pharmakon”* (rădăcina cuvântului „farmacie”) care avea înţelesul atât de otravă, cât şi de remediu. Astfel, noul *pharmakon*, inteligenţa colectivă determinată de cybercultură, se comportă atât ca otravă pentru neparticipanţi (şi nimeni individual nu poate participa complet datorită mărimii şi complexităţii sale) cât şi ca remediu pentru cei care sunt dispuşi să se arunce în turbulenţa curenţilor.

Prin urmare, Lévy implicit promovează ideea formării competenţelor mediatice şi informaţionale din două motive: pentru a feri pe neparticipanţi de posibilitatea eşecului şi a devierilor odată intraţi în lumea virtuală, iar pentru cei iniţiaţi de a le creşte capacitatea folosirii optime a cyberspaţiului în concordanţă cu necesităţile lor.

Urmând liniile conturate anterior de Marshall McLuhan şi Douglas Engelbart care au promovat ideea unei comunităţi globale şi pe cea a folosirii tehnologiilor nu doar ca simple

instrumente, ci şi ca mijloace de dezvoltare intelectuală, P. Lévy creează o simbioză originală între tradiţia teoriei sociale franceze şi domeniul tehnologic şi mediatic specific anglo-saxon. Ideile sale şi conceptualizările sale rămân valabile şi în prezent, mai ales datorită puterii lor semnificativ-metaforice. Noul spaţiu al cunoaşterii, dinamic şi interactiv, numit de Lévy *cosmopedia* (1997) este o realitate, mai puternică decât un deziderat. Astfel, *cosmopedia*, spaţiul cunoaşterii din jurul inteligenţei colective, merge dincolo de imagine şi text, ca forme comunicaţionale specifice unei anumite perioade şi combină *„imaginile statice, cu cele video, cu sunete, cu simularea interactivă, cu hărţile interactive, cu realitatea virtuală, viaţa artificială etc."* (1997, 174-175). Mai mult decât atât, acest concept presupune relativizarea graniţelor dintre discipline, făcând cunoaşterea o „imensă cârpeală" în care fiecare domeniu poate fuziona cu un altul. Puterea cunoaşterii disciplinare este dizolvată, iar „inteligenţa colectivă" devine posibilă. Inteligenţa colectivă devine o formă de „*inteligenţă distribuită universal"*, o juxtapunere de inteligenţe individuale. Inteligenţele individuale sunt rezultatul unor competenţe dobândite prin interacţiunea noastră cu semne, informaţii şi lucruri. Astfel se acumulează cunoaşterea, iar prin intermediul relaţiei noastre cu ceilalţi se nasc înţelegerea şi comunitatea.

Cu ajutorul noilor sisteme de comunicare, a tehnologiilor informaţionale digitale, membrii comunităţii deţin mijloacele pentru a coordona propriile acţiuni în relaţie cu ceilalţi în cadrul aceluiaşi univers virtual al cunoaşterii. Lévy (1997, 14) afirmă că aceasta nu este o modalitate de a descrie un mediu fizic convenţional, ci de a oferi membrilor unor comunităţi delocalizate posibilitatea interacţiunii într-un câmp mobil de semnificaţii.

Universul virtual împărtăşit este un flux comunicaţional continuu, atât prin metodă cât şi prin mod de fiinţare în care se manifestă semnificaţii perpetuate şi îmbogăţite în permanenţă. În acest sens, cyberspaţiul devine spaţiul de turnură al interacţiunii dintre cunoaştere şi oameni în cadrul comunităţilor inteligente deteritorializate – „inteligenţa colectivă".

În cadrul spaţiului virtual, Sherry Turkle analizează, din perspectiva discursului postmodernist, competiţia dintre identitatea fizică şi cea digitală ca o formă de excludere reciprocă, care nu poate să le situeze pe acestea una în continuarea celeilalte. Contraargumentele oferite se referă la construirea unei identităţi îmbogăţite, împlinite de intersectarea dintre lumea fizică şi cea digitală ca răspuns la criticile lui Baudrillard şi Virilio privind dezintegrarea subiectului în lumea virtuală, pierderea identităţii de sine prin translarea mai multor lumi şi roluri simultane, dispariţia umanului înghiţit de reţea. Turkle (1995) analizează internetul din perspectiva identităţii umane postmoderne construite ca urmare a folosirii computerului, în care sub metafora „ferestrelor" şi a „eurilor multiple" sinele se reconstruieşte. Existenţa acestui eu

multiplu perpetuat poate deveni patologică, aşa cum şi Lévy a arătat, iar cyberspaţiul îşi poate pierde integritatea. Mai mult decât atât, autoarea analizează din perspectiva procesului transformării psihologiei utilizatorilor de computere din prima parte a anilor ’80, modificarea distanţei tradiţionale om-maşină care s-a micşorat datorită modificării contextelor comunicaţionale. Linia de demarcaţie clară între ceea ce este specific tehnologic (*just a machine*, trad. „doar o maşină”) cu ceea ce este specific uman nu mai reprezintă un etalon în momentul în care în actualul univers digital, oamenii (în special tinerii: copiii şi adolescenţii) interacţionează emoţional cu computerele, le personifică şi le atribuie trăsături psihologice de personalitate şi caracter („efectul Pinocchio”, în care maşinile, respectiv computerele prind viaţă). Dacă dezbaterea despre inteligenţa artificială s-a concentrat pe răspunsul la întrebarea dacă maşinile vor gândi ca oamenii, în introducerea la *Second Self* (2005) Turkle este de părere că mai relevantă ar fi întrebarea dacă nu cumva oamenii au gândit dintotdeauna asemenea maşinilor. Acest punct poate fi considerat cheia analizei întregului demersul teoretico-analitic întreprins de cercetătoarea americană de-a lungul timpului.

Relaţia om-maşină este una din temele pe care Turkle le analizează. În *Construction and Reconstructions of the Self in Virtual Reality: Playing in the MUDs* (1994), Turkle prezintă printr-o radiografiere a unora din cele mai populare jocuri virtuale, modificarea sinelui în cadrul spaţiului virtual, creat de relaţia om-computer. Lumile prezente în spaţiul virtual produc interacţiuni sociale, sunt lumi în care te poţi auto-prezenta ca pe un personaj, poţi fi anonim, poţi deţine şi interpreta un rol sau mai multe apropiate sau nu de sinele tău real (1994, 158). În MUD (acronimul de la engl. *MultiUser Domains* şi care se referă la spaţiul social virtual ce există prin intermediul unei maşini) proiecţiile sinelui sunt ancorate într-un context postmodern conturat de diseminarea autorităţii, de multiplicarea fără limitare a sinelui. În acest spaţiu coexistă şi interacţionează diferite forme culturale, iar autoritatea nu aparţine unei singure persoane (ca în modernism), ci este deţinută concomitent de sute de persoane aflate în spaţii geografice şi culturale diferite. În viziunea lui Turkle, în relaţia cu sinele, computerul folosit ca mijloc comunicaţional ajută sinele uman nu doar să exploreze un anume context social, ci să şi reflecteze asupra propriei naturi şi puteri (1994, 159). Astfel, jocurile virtuale sunt folosite pentru reconstruirea sinelui: proiectarea în alte lumi, împărtăşirea idealurilor, dobândirea de noi relaţii, prietenii, cunoştinţe. Turkle recunoaşte influenţa tradiţiei psihanalitice în analiza asupra „ego-ului ideal” prin posibilitatea creată jucătorilor din MUD de a se identifica cu persoane pe care le îndrăgesc sau le urăsc din viaţa lor. În acest fel, spaţiul virtual are un efect de catarsis şi poate fi privit ca un cadru de dezvoltare personală.

În lucrarea *Second Self* (1984/2005), Sherry Turkle numeşte computerul un „obiect evocativ" deoarece provoacă auto-reflecţia şi stimulează gândirea (1984/2005, 2). Astfel, în realitatea virtuală cotidiană oamenii explorează, construiesc şi îşi reconstruiesc propriile identităţi, realizând acest lucru într-un mediu pătruns de etosul postmodern al identităţilor multiple. Spaţiul virtual lasă loc pentru naşterea unei noi culturi care este clădită pe relaţia om – maşină, în care sinele devine construit. *Second Self* rămâne una dintre primele lucrări care acordă o atenţie deosebită relaţiei psihologice dintre om şi maşină. Autoarea consideră că, prin virtualitate, impactul computerelor este considerabil deoarece creează posibilitatea oamenilor de a se gândi la ei înşişi, iar prin punerea în practică a visurilor şi idealurilor este permis contactul cu preocupările tabu, cu latura agresivă, cu sexualitatea sau cu dorinţele ascunse, inconştiente.

Într-o altă lucrare din 1996, *Virtualiy and Its Discontents,* Turkle reafirmă poziţia sa despre MUD ca noul spaţiu public ce revigorează spaţiul public descris de Habermas. Odată cu atomizarea socială produsă după cel de Al Doilea Război Mondial, cu singularitatea individului din suburbii, computerele sunt considerate capabile să modifice această stare, prin revitalizarea comunităţii. Dar acest lucru înseamnă tot un individ care se regăseşte singur în faţa computerului, dar care îşi leagă prietenii socializând în cafenele sau mall-uri virtuale. Astfel, computerele şi lumile virtuale adaugă o nouă dimensiune experienţei mediate. Turkle este de părere că uşurinţa şi naturaleţea utilizării computerelor (pe care o analizează într-o serie de interviuri cu diverşi utilizatori) provine din asemănarea obiceiului de a urmări programele de televiziune, activitate ce a constituit experienţa socială dominantă din ultimii 40 de ani (1996, 52). Cu toate acestea, găsesc contradictorie această comparaţie întrucât, utilizând termenii lui McLuhan, televiziunea reprezintă un mijloc rece, pe când computerul, internetul şi jocurile virtuale se încadrează în categoria mijloacelor calde. Acest fapt se datorează unui grad ridicat de implicare emoţională, cognitivă despre care discută şi Turkle. Cercetătoarea adoptă un optimism moderat asupra viitorului virtualităţii, fiind de părere că persoana virtuală poate deveni o sursă de auto-reflecţie şi transformare de sine. De asemenea, comunităţile virtuale pot deveni la rândul său factor de îmbunătăţire a relaţiilor din cadrul comunităţilor exterioare spaţiului virtual. *„Precum un antropolog care revine acasă după ce a studiat o cultură străină, călătorul din lumea virtuală se poate întoarce în lumea reală mai capabil să înţeleagă arbitrariul şi lucrurile ce pot fi schimbate"* (1996, 57).

Dacă în *Second Self* computerele au adus în discuţie experienţa celui de al doilea sine, în *Always on/Always On-You: The Tethered Self* (2008), Turkle surprinde o nouă stare a sinelui, sinele ca obiect (engl. *itself).* Mijloacele de comunicare moderne se ancorează într-un permanent

contact cu ceilalţi, Turkle explicând acest fapt prin prepoziţia *on* (rom. *pe*) utilizată într-o serie de expresii ale limbii engleze: *on*line, *on* the Web (pe web), *on* my cell (pe telefonul mobil) ş.a. Aceste expresii exprimă nu doar legătura pe care oamenii o deţin cu aceste mijloace, ci pun într-o lumină nouă relaţiile sociale – permanentizează contactul. În acest context, Turkle aduce în discuţie o nouă formă socială de conexiune, anume cu cei care „contează" şi care este determinată de distanţa faţă de tehnologiile comunicaţionale funcţionale. Ea exemplifică printr-o serie de comportamente datorate utilizării noilor mijloace, comportamente pe care oamenii le manifestă zilnic, indiferent de locul în care se află (un spaţiu public oarecare precum o staţie de metrou, o cafenea, un mijloc de transport în comun etc.). Telefonul mobil, conexiunea la internet aruncă individul în spaţiul virtual. Această plonjare se bazează pe anonimitatea sa, pe o absenţă a sa din spaţiul fizic în care se află, pe imersiune (2008, 123).

În acest context, Turkle atrage atenţia şi asupra unui tip de „adicţie" faţă de media tocmai datorită faptului că acestea nu stau niciodată în umbră, ci sunt întotdeauna pregătite pentru a fi utilizate. Astfel, sinele poate să îşi piardă simţul conştientului atunci când alege să comunice. Perspectiva dată de Turkle în *Always On/ Always On-You* este asemănătoare cu Panopticul lui Jeremy Bentham descris de Foucault (1997) în care este creată senzaţia că eşti în permanenţă urmărit fără ca paznicul să fie prezent. Pentru Foucault sarcina statului modern este aceea de a avea cetăţeni care nu au nevoie să fie supravegheaţi şi care respectă singuri legile. Pornind de la această idee, Turkle afirmă că încercăm să ţinem pasul cu vieţile noastre aşa cum ne sunt prezentate de tehnologia disciplinatoare. Cu alte cuvinte, *„încercăm să avem un sine care ţine pasul cu e-mailul nostru"* (2008, 130). Tehnologia *always on* însoţeşte individul pretutindeni şi subminează ritualurile tradiţionale de demarcaţie între oprit/pornit. Această tehnologie reprezintă o nouă formă de cultură ce caracterizează anumite pături sociale, anumite persoane din zone geografice diferite, dar care au în comun posibilitatea de a accesa şi de a utiliza noile tehnologii comunicaţionale.

Prin urmare, Turkle afirmă necesitatea reconsiderării relaţiei cu spaţiul virtual, acum îmbogăţit şi cu anumite conotaţii emoţional – afective, nu în sensul stopării evadării din realitate, ci înspre optimizarea depăşirii complexelor psihologice în viaţa de zi cu zi, în realitatea fizică sau virtuală.

Dacă Pierre Lévy provine din spaţiul critic francez şi cu rădăcini în cultura europeană, Sherry Turkle se situează în spaţiul cultural anglo-american. Consider reprezentativă prezentarea operei celor doi autori în acest demers teoretic asupra impactului virtualităţii datorită faptului că cei doi demontează prejudecata unei anume specificităţi de analiză caracteristică unui spaţiu

cultural (tehnicismul şi empirismul spaţiului anglo-american şi criticismul celui francez), iar pe de altă parte, datorită poziţionării moderate adoptate în scrierile şi în rezultatele cercetărilor lor în problematica efectelor noilor tehnologii informaţionale şi comunicaţionale asupra societăţii contemporane. De asemenea, expunerea unor anumite elemente din opera lui Pierre Lévy şi a lui Sherry Turkle are ca scop identificarea unei imagini, reprezentări a mizelor virtualităţii, surprinderea unei viziuni de ansamblu în cadrul celor mai puternice poziţii exprimate în curentul postmodernist. Alegerea acestor reprezentanţi în analiza comparativă întreprinsă a fost fundamentată pe poziţionările critice reciproce, pe apropierile şi afiliaţiile conceptuale şi pe construcţiile şi demontările succesive privind impactul virtualităţii asupra societăţii şi individului atât la nivel procesual, cât şi la nivel structural şi simbolic.

## 3. Critica perspectivelor contemporane asupra comunicării şi tehnologiei – Paul Virilio, Jean Baudrillard

Problematica comunicării virtuale a fost de cele mai multe ori prezentată în termeni antagonici, opozabili între prima formă, cea de comunicare on-line şi cea de a doua, faţă în faţă. Astfel una devalorizează viaţa în dimensiunile realităţii fizice în favoarea virtualităţii şi cealaltă critică mediile computerizate din perspectiva unei „comunicări adevărate", a unei *cuminecări*. Din nefericire, ambele orientări sunt împinse spre extreme, neacceptându-se modurile prin care fie se facilitează interacţiunea, fie se produce dezacordul. Dacă pentru o parte din adepţii virtualului acesta reprezintă o evoluţie intrinsecă a societăţii contemporane, pentru ceilalţi „*lumea umană a păşit în inuman prin tehnică"* (Baudrillard, 2001), iar virtualul devine sinonim cu viralul, cu boala societăţii actuale.

Astfel, şcoala filosofic-culturală franceză, care îşi are rădăcinile primare în criticismul virulent ale Şcolii de la Frankufurt, iniţial orientate înspre industriile culturale, abordează subiectul virtualităţii criticând discursurile media utopice. Dintre reprezentanţii acestui curent, voi prezenta perspectivele întemeiate de Paul Virilio, Jean Baudrillard. În acest registru critic accentuat, Virilio şi Baudrillard prezintă limitele modelului comunicaţional expus de actualele dezvoltări ale societăţii, ei fiind consideraţi unii dintre cei mai virulenţi exponenţi ai acestei noi stări comunicaţionale influenţate de tehnologie şi mass-media.

În acelaşi timp, scrierile lui Marshall McLuhan abordează anticipativ problematica contemporană a internetului şi a mediului online astfel încât prin formă şi conţinut opera sa se încadrează în gândirea postmodernă.

*„Pentru McLuhan, tehnologia este o extensie a fiinţei umane. (...) Particularitatea tehnologiei comunicaţionale constă în faptul că reprezintă prin excelenţă o extensie a minţii". (Dobrescu, 2007a, 11)*

Această afirmaţie subliniază relaţia inedită existentă între comunicare şi tehnologie de-a lungul evoluţiei civilizaţiei. Fiecare etapă de dezvoltare a tehnicii comunicaţionale a adus cu sine primordialitatea unui simţ uman căruia i s-a adresat cu precădere. Este ideea susţinută de Paul Dobrescu în capitolul dedicat contribuţiei lui Marshall Mcluhan la dezvoltarea ştiinţei comunicării (2007a). Conversaţia a fost cea care a dominat „epoca oralităţii" până la apariţia tiparului, ca prim mijloc de comunicare. Deşi a apelat la celelalte simţuri (auz, văz, simţul tactil, cel olfactiv şi cel gustativ), a fost utilizat cel mai frecvent auzul. Perioada gutenbergiană, prin descoperirea tiparului, a adus în prim plan cultura scrisă orientată către simţul vizual. La nivelul fiinţei umane se produce fenomenul de „detribalizare" şi anume instituirea dominaţiei unui singur simţ în defavoarea celorlalte coborâte la rang de servanţi minori. Consecinţele acestei „detribalizări" sunt majore căci oferă posibilitatea închiderii în sine a individului pentru a interpreta, înţelege, reflecta şi formula răspunsuri asupra textului scris. Individul se poate sustrage comunităţii şi dialogului inter-individual, păstrând comunicarea la nivelul interior, profund şi ascuns. Comunicarea în acest caz devine mai accentuată ca interpretare decât că împărtăşire, cea din urmă formă fiind caracteristică inter-subiectivităţii, înţelesurilor construite prin interacţiune.

Pornind de la acest context, şi implicaţiile conceptului de „sat global" sunt mult mai profunde. Tehnologia comunicaţională şi respectiv, rodul acesteia, comunicarea virtuală (sau mediată de computer) au adus în lumină înţelesurile apriorice ale comunicării, respectiv cele de punere în comun, de împărtăşire. În *satul* contemporan, tehnologiile informaţiei şi comunicării au determinat convergenţa media şi, prin urmare, o reîntoarcere a comunicării la fiinţa umană prin utilizarea totală, în plenitudinea tuturor simţurilor (cu o singură excepţie poate – simţul olfactiv). Comunicarea în spaţiul virtual nu se poate realiza fără a pune în valoare atât comunicarea orală, cât şi pe cea vizuală. Astfel se poate vorbi dintr-o dată de folosirea concomitentă a cel puţin două simţuri. Mai mult decât oricând, comunicarea în spaţiul virtual permite o reintegrare a individului în comunitate, o reîntoarcere îmbogăţită (datorită utilizării facultăţilor cognitive), subliniindu-se astfel înţelesul mcluhian de „extensie a minţii". Individul se reafirmă prin tehnologie în pofida criticilor şi temerilor formulate faţă de pericolul tautologiei ca boală a închiderii în sine, al dezamăgirilor şi al pierderilor succesive şi finale. Este meritul noilor media, al convergenţei media de a redescoperi în spaţiul virtual complexitatea şi multitudinea valenţelor comunicării.

Există unele idei criticabile privind înţelesurile dintre *cuminecare* şi *N-e-comunicare*, idei care au fost formulate în spaţii vecine ştiinţei comunicării (Nadolu, 2007,189). Dacă primul concept face trimitere la înţelesul primar al comunicării, respectiv acela de împărtăşire, de punere în comun, cel de-al doilea desemnează o formă a comunicării, cea mediată de computer care este o e-cuminecare multidimensionată şi multiplicată la *n* utilizatori. Din perspectiva lui B. Nadolu, comunicarea în spaţiul virtual este caracterizată de *vehiculare* a mesajului, de ne-comunicare, care nu lasă loc la interpretări, la participări subiective. Dimpotrivă, însă, comunicarea în spaţiul virtual, al comunicării mediate de computer se manifestă preponderent sub forma împărtăşirilor, fapt semnalat de o serie de autori români şi străini (vezi analiza corpului în spaţiul virtual realizată de L.S. Dinescu, problematica subiectului virtual la K. Hayles, R. Ascott şi conceptul de „cyberpercepţie", studiile etnologice ale lui S. Turkle privind spaţiul virtual postmodern etc.). Un alt exemplu care poate fi dat pentru susţinerea ideii de împărtăşire provine din analiza celor două tipuri clasice de manifestări în spaţiul virtual, al indivizilor de tip RAM şi ROM ce vor fi detaliate în capitolul dedicat formelor de manifestare în spaţiul virtual. Comunicarea în spaţiul virtual revigorează înţelesul primar de *cuminecare.* De asemenea, comunicarea se poate produce, implicit, fără existenţa cunoscută a unui receptor/destinatar adresabil care să facă posibil procesul de transmitere (exemplu: semnalele SOS). Procesul comunicaţional semnifică sine qua non existenţa celuilalt sau a alter-ului şi nu pune în discuţie gradul de implicare a participanţilor (aceasta realizându-se doar din perspectiva calităţii procesului comunicaţional şi nu al producerii ca atare). Totodată, comunicarea îmbracă înţelesuri multiple, iar primul dintre acestea, din punctul de vedere al perspectivei istorice a evoluţiei mijloacelor de comunicare, s-a referit la *transmitere* şi a caracterizat perioada de început a dezvoltării drumurilor şi poştei din secolul XVI. De aceea, argumentez complexitatea comunicării virtuale că „extensie a minţii" şi a fiinţei umane deoarece coroborează ansamblul valenţelor epistemologice ale conceptului cu multitudinea tehnicilor şi mediilor utilizate alături de simţurile puse în valoare.

Marshall McLuhan prin puterea de anticipare a scrierilor sale a deschis calea discuţiilor, dezbaterilor privind rolul şi locul comunicării în faţa tehnologiei. Relaţia dintre cele două postulată odată cu afirmaţia „*The medium is the message*" a deschis era gândirii postmoderne şi a virtualităţii. Influenţa internetului, implicit a virtualităţii se află astăzi în centrul analizelor diferitelor discipline, nu doar a celei comunicaţionale. Este tot mai des pronunţată necesitatea unei *pedagogii media*, însoţită de competenţa mediatică şi informaţională odată cu transformările provocate de ubicuitatea mijloacelor tehnice. Astfel, putem afirma că încadrarea comunicării virtuale într-un medium rece sau cald presupune un grad sporit de dificultate deoarece manifestă

în acelaşi timp implicare, căutări şi conversaţii, dar şi dispune de imagini, texte, baze de date care nu mai lasă loc participării.

Relaţia dintre gândirea comunicaţională, tehnologie şi comunicare, ca proces devine o relaţie adeseori antagonică, căci tehnicitatea suprasolicită şi în acelaşi timp inhibă comunicarea. Cu toate acestea, *comunicarea nu este lipsită de paradoxuri* (B. Miège, 2008), paradoxuri apărute odată cu noile dimensiuni ale comunicării şi cu redefinirea gândirii comunicaţionale prin tot mai evidenta impunere a „satului global". Virtualitatea devine o formă de manifestare tot la fel de puternică ca realitatea, relaţie care nu presupune înlocuirea reciprocă, ci complementaritatea.

Contextul analizei întreprinse de Bernard Miège este proiectat de cadrele unei utopii tehniciste a comunicării: sociologia prospectivistă a lui Daniel Bell care cunoaşte acum o „a doua tinereţe", proiectul american din 1993 privind „autostrăzile informaţiei" şi proiectul Uniunii Europene din 1994 intitulat „societatea informaţiei". Prin urmare, acestea sunt doar unele evenimente, care au avut impact major şi care au determinat reconfigurări atât la nivel de politică, economie, cât şi de ştiinţă, respectiv conţinut. Este cazul observării înmulţirii studiilor cu privire la tehnică şi noile media, dar şi al apariţiei unor noi direcţii de cercetare ale postmodernismului, a unor noi curente şi orientări teoretice.

Evoluţiile sunt totuşi divergente. B. Miège este de părere că o parte din teorii se infirmă, în special cea a lui Marshall McLuhan despre satul global. În locul acestuia putem vorbi mai degrabă de o intensificare a participării comunicării la reorganizarea teritoriilor. În acest sens vorbeşte despre un nou termen, cel de *„glocalizare"* care surprinde o dublă tendinţă: deteritorializarea datorată dezvoltării tehnicilor de informare şi comunicare în cadrul procesului de globalizare şi tendinţa, manifestată în acelaşi timp, de întărire a localizării.

Una din cele mai virulente critici este îndreptată împotriva scrierilor lui Manuel Castells (*The Information Age: Economy, Society, and Culture*,1996-1998), ca unul dintre promotorii informaţionalizării, care prin anunţarea „erei informaţionale" produce o serie de dezacorduri conceptuale. Prima critică se referă la modul determinist prin care explică aportul tehnologiilor de informare şi comunicare la dezvoltarea societăţii. Dimpotrivă, observaţiile arată că tehnicile de informare şi comunicare sunt un apanaj al schimbărilor sociale, contribuind de multe ori la accelerarea procesului de transformare, dar rareori fiind un factor provocator.

O altă critică porneşte de la ambiguitatea abordării informaţiei şi ajunge la critica virtualităţii, a culturii şi a realităţii virtuale. Pe baza simpatiei declarate faţă de tezele lui McLuhan, Castells (1996/2000, 222) este de părere că mijloacele multimedia permit *„construirea unor noi mijloace simbolice care fac din virtualitate o realitate".* Deşi recunoaşte efortul teoretic

depus de Castells, Miège consideră că ceea ce se constituie într-o viziune sigură a unei societăţi *neoindustriale*, atât din perspectiva modului de dezvoltare, cât şi din cea a modului de producţie, este *„o tendinţă pe cale de a se afirma”* mai degrabă decât o certitudine.

De asemenea, pornind de la spiritul *Eticii protestante* a lui Max Weber, Castells analizează conceptul de *informaţionalizare*, concept de care Miège se distanţează considerabil asemenea lui Paul Virilio care la rândul său îi adresează o serie de critici acerbe. Despre conceptul de *informaţionalizare*, Castells afirmă că ar fi noua configurare culturală a capitalismului: *„este vorba efectiv de o cultură, dar o cultură a efemerului, o cultură de juxtapunere a deciziilor strategice, un agregat de experienţe şi de interese, şi nu un simplu cod de drepturi şi obligaţii. Este o cultură virtuală cu multiple faţete corespunzătoare experienţelor vizuale pe care calculatorul le creează în cyberlume, reorganizând realitatea* (1996/2000, 223). Din acest punct de vedere, critica formulată de Miège este îndreptăţită datorită considerării culturii virtuale o formă materială, ca sursă de productivitate şi competitivitate.

Perspectiva criticii lui Miège la adresa scrierilor lui Castells demonstrează valenţele multiple pe care totuşi epoca virtualizării şi a tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale le au. Desigur poziţiile sunt adesea exagerate, prin încadrarea acestora în centrul dezvoltării societale, însă trebuie recunoscut rolul lor la evoluţia inerentă a majorităţii domeniilor vieţii sociale.

Este meritul lui Bernard Miège de a atrage atenţia asupra unui nou concept, anume cel de *„comunicare mediatizată”* prin care se înţelege comunicarea digitalizată, compresată şi apoi transmisă şi difuzată care nu se rezumă la un simplu act de transmitere (prin aceasta deosebindu-se de *informaţionalizare*) perturbat de zgomote, ci este în sine un fenomen complex atât tehnic cât şi sociosemiologic. Relaţia dintre cele două concepte este mediată de tehnic sau tehnicitate deoarece informaţia este marcată de canalul sau de suportul comunicării, iar comunicarea însăşi nu se poate limita la transmitere, întrucât e un fenomen „activ”.

De asemenea, Bernard Miège atrage atenţia asupra necesităţii aplecării asupra efectelor tehnologiilor de informare şi comunicare care să treacă dincolo de pragul cyberprofeţiilor pe care le consideră mitologice. Mai mult decât atât este interesantă perspectiva *mediatizării educaţiei*, ca mod nou de relaţionare, dincolo de considerarea tehnologiilor educative ca suport metodic al educaţiei, al reconsiderării relaţiei profesor–elev, al demitizării educaţiei ca artă. Educaţia este poate domeniul cel mai manifest al relaţiei dintre comunicare, tehnologiile informaţionale şi comunicaţionale, noile media şi informaţie.

### 3.1. Paul Virilio – reflecţii critice asupra determinismului tehnologic

Odată cu *Război şi cinema* (1989) şi a scrierilor ulterioare precum *Maşina vizionară* (1994), *Inerţia polară* (1998), *Arta motoarelor* (1995b), *Cerul deschis* (1997), Virilio se concentrează mai mult asupra relaţiei dintre război, viteză, tehnologie şi căile reprezentării, dar şi pe logica percepţiei cuprinsă în cinema, computere şi în maşinile noii realităţi virtuale.

Conceptul de reprezentare este abordat de Virilio în epilogul cărţii sale *Maşina vizionară* (1994), când face distincţia dintre *reprezentare* (engl. *picture*) ca aparţinând epocii logicii formale a imaginii şi *fotografie* şi *film* ca făcând parte din epoca logicii dialectice a imaginii. Înregistrarea video, holografia şi grafica computerizată sunt considerate începuturile unei epoci a logicii paradoxale: cea din urmă apare „*când imaginile în timp real domină lucrul reprezentat, instantaneul ulterior prevalând peste spaţiul real, virtualitatea dominând actualitatea şi răsturnând invers însuşi conceptul de realitate"* (1994, 63). În această situaţie, imaginea şi reprezentarea înlocuiesc realul, obiectul reprezentării îşi micşorează din importanţă iar domeniul imaginilor şi reprezentărilor digitale înlocuiesc realitatea. Din punct de vedere cultural, aceasta implică proliferarea unei noi maşini vizionare care generează un tărâm artificial al datelor, imaginilor şi informaţiilor, toate formând un tărâm novator al experienţei.

Prin *Maşina vizionară* (1994), Virilio reuşeşte să asigure o introducere asupra modurilor prin care maşinile vizionare influenţează percepţia şi reprezentarea. În *Inerţia polară* (1998), în *Arta motoarelor* (1995b), în *Cerul deschis* (1997) şi într-o serie de interviuri şi articole din anii '90, Virilio interoghează noul domeniu al tehnologiei informaţiei. Ipoteza sa principală este că noile tehnologii ale informaţiilor, comunicaţiilor şi transporturilor ne duc în afara acestei lumi, dincolo de limitele spaţiului şi timpului, dincolo de natura şi materialitatea lumii, într-o nouă dimensiune ce îşi are propria temporalitate, spaţialitate şi model de existenţă. Virilio se teme că această călătorie ne va scoate din corpurile noastre, din minţile noastre, din natură şi din lume, aşa cum le-am experimentat şi cunoscut, introducându-ne într-o nouă sferă ce va cauza mutaţii dezastruoase, posibil fatale, ale minţii, corpului şi experienţei.

Spaţiul cibernetic furnizează un alt univers fără a folosi coordonatele obişnuite timp-spaţiu care generează o formă de experienţă dezorientată şi imaterială în care comunicarea şi interacţiunile se desfăşoară instantaneu într-un timp nou global, depăşind barierele timpului şi spaţiului. Este un spaţiu imaterial fără coordonate fixe, în care oricine îşi pierde ancorarea în corp, natură şi comunitate socială. Este aşadar pentru Virilio un tărâm dematerializat şi abstract în

care cibernautul (astronautul electronic) se poate pierde în spaţiu şi se poate rupe de corpul său şi lumea socială.

În plus, Virilo analizează şi denunţă ceea ce el numeşte o industrializare dăunătoare a viziunii (1997, 89) şi se teme de înlocuirea viziunii de către maşini. Lui Virilio îi este teamă că noile media la fel ca cinematografia şi televiziunea educă şi constrâng viziunea, ducând spre degradarea ei şi a experienţei: *„Dacă, conform lui Kafka, cinematografia înseamnă a-ţi trage peste ochi o uniformă, televiziunea înseamnă a te îmbrăca într-o cămaşă de forţă sporind ochiul educat al regimului care conduce spre o boala oculară, precum intensitatea acustică a walkman-ului are ca finalitate ireversibila leziune a urechii interne".*(1997, 97)

În 1999 într-un interviu cu teoreticianul german al mediei, Friedrich Kittler, (1999), interviu intitulat *Bomba Informaţiei*, Virilio face o analogie între bomba nucleară şi „bomba informaţională" vorbind despre „reacţiile adverse" şi „radiaţiile" celor două. În contrast cu dialecticul Kittler, Virilio se dovedeşte a fi un tehnofob exagerat în acest dialog şi lansează o multitudine de metafore militare şi religioase pentru a caracteriza lumea noilor tehnologii. Virilio susţine la un moment dat că „o castă de călugări – tehnologi se naşte în timpurile noastre" şi „că există mânăstiri al căror scop este de a pava drumul spre un fel de civilizaţie care nu are nici o legătură cu civilizaţia pe ca o ştim." Aceşti călugări sunt precursorii unui „fundamentalism tehnologic" şi ai unui „monoteism informaţional", o viziune asupra lumii care înlocuieşte viziunea religioasă şi umanistă şi care înlătură omul şi pe Dumnezeu în favoarea tehnologiei.

Virilio susţine că efectele adverse ale „bombei informaţionale" vor fi la fel de letale pentru umanitate precum cele ale bombei nucleare, distrugând memoria colectivă, relaţiile, tradiţiile şi comunitatea printr-un bombardament instantaneu şi supraîncărcat cu informaţie. Astfel, „călugării" tehnologi care promovează revoluţia informaţiei sunt vinovaţi pentru „păcatele din fundamentalismul tehnologic, ale cărui consecinţe noi le suntem martori". Totuşi, se ridică întrebarea dacă discursul „păcatului", „al răului" şi „fundamentalismului" este potrivit pentru a caracteriza efectele şi consumul noii tehnologii, care sunt, contrar lui Virilio, în întregime şi pe larg dezbătute, mai degrabă monolitice ambigue, amestecând tot ceea ce poate fi apreciat ca efecte şi caracteristici negative şi pozitive.

Totuşi, Virilio corectează faptul că discursul dominant este pozitiv şi formal, superficial şi că ar trebui să fim atenţi la aspectele negative şi la costurile noii tehnologii şi să dezbatem construcţia, structura, utilizarea şi efectele ei. Virilio, de asemenea, este criticabil când spune că aceste noi tehnologii constituie cel puţin o ameninţare la adresa comunităţii şi a relaţiilor sociale.

Dimpotrivă, noile media, noile tehnologii informaţionale au dat naştere, au îmbogăţit astfel de noi forme comunitare şi comunicaţionale aşa cum voi argumenta în această lucrare.

Virilio operează cu un sistem de valori dual, înrădăcinat în fenomenologia materialistă, care pune în opoziţie o viaţă „pozitivă" şi umanitatea cu tehnologia negativă interpretată. Această poziţie normativă, niciodată spusă explicit, reprezintă o viziune în care tehnologia este privită că fiind o ameninţare înspăimântătoare la adresa vieţii însăşi.

Aşadar, Virilio este în parte un umanist materialist şi un fenomenologist care este deranjat de avântul tehnologiei şi de suplinirea experienţei vieţii şi a omenirii cu tehnologicul. Proiectul său constă în a descrie pierderile, dispariţia, substituirea şi invazia noilor tehnologii, arătând cum tehnologiile modifică facultăţile umane şi experienţa, supunând indivizii la moduri de dominaţie şi control din ce în ce mai puternice. Virilio dezvoltă un discurs hipercritic şi foarte tehnofobic la adresa tehnofililor care celebrează tehnologia prin pozitivismul lor unilateral şi fără rezerve. De asemenea, el nu reuşeşte să articuleze oricare dintre aspectele pozitive sau modalităţile benefice de utilizare a noilor tehnologii, pretinzând că discursurile critice precum ale sale sunt necesare pentru a contracara optimismul debordant. Astfel, este justificată predominanţa negativă a discursului său şi se ridică întrebări referitoare la cât de adecvate sunt perspectivele lui pentru tehnologie ca întreg şi în ce măsură munca sa este de folos pentru teoretizarea fiecărui aspect al vieţii noastre sociale şi al vieţii de zi cu zi.

Totodată, se remarcă o serie de asemănări între unele teme din operele lui Virilio şi Jean Baudrillard referitoare la explozia lumii tehnologice contemporane şi impactul său asupra organizării sociale, precum şi în teoretizarea diferenţelor semnificative ale acestei explozii. Pentru Baudrillard postmodernitatea reprezintă sfârşitul realităţii, sfârşitul posibilităţii de a distinge între ceea ce este real şi ceea ce este ireal, sfârşitul ancorării existenţei în lumea materială. În viziunea lui Baudrillard, ne localizăm din ce în ce mai mult în tărâmul hiper-realităţii: televiziune, spaţiul cibernetic al interacţiunii computerizate, jocurile video şi de computer, un şir de lumi mass-media – filme, muzică, multimedia şi aparatură RV (a realităţii virtuale). Mai mult, a devenit din ce în ce mai dificil să distingem între real şi hiper-real, conducând la o disoluţie a realului. Aşadar, precum Virilio susţinea, „problema modernităţii şi a postmodernităţii este suprimată de aceea a realităţii şi post-realităţii" (1994, 84).

Totuşi, Virilio aduce unele note distinctive în teoretizarea societăţii tehnologice contemporane. El recunoaşte că nu se poate pune de acord cu Baudrillard asupra problematicii simulării, considerând simularea nu ca pe o distrugere a realităţii, ci că fiind o substituire, în care realitatea tehnologică înlocuieşte realitatea umană, precum fotografia însăşi substituie vieţii reale

sau filmul înlocuieşte reprezentarea statică a realului cu „imagini mişcătoare" sau, în zilele noastre, când realitatea virtuală ţine locul însăşi realităţii vieţii. În consecinţă, spre deosebire de Baudrillard, Virilio crede că realitatea nu dispare, dar este mai degrabă dislocată de un alt mod de realitate, cea virtuală: „*Astfel, nu există nici o simulare, ci o substituţie. Realitatea a devenit simetrică. Ruperea în două a realităţii este un eveniment considerabil care merge dincolo se simulare"* (Virilio, 1997, 43). Astfel, în timp ce pentru Baudrillard realitatea se pierde în hiper-realitate, pentru Virilio noile tehnologii furnizează o realitate înlocuitoare, o realitate virtuală ce devine din ce în ce mai puternică şi mai seducătoare decât realitatea obişnuită.

Nemulţumirea lui Virilio este că „noile tehnologii ale interactivităţii instantanee" – precum călătoria în spaţiu – au cauzat o detaşare de corpurile noastre, de alţi oameni sau de experienţa obişnuită a timpului, spaţiului şi a mediului înconjurător (1998, 129). Aceste tehnologii ne „*exilează de noi înşine şi ne fac să pierdem referinţa fiziologică, masa ponderală a locomotivei corpului, axa şi mai exact locul mobilităţii comportamentale şi al identităţii"* (1998, 129). Ştiinţa şi tehnologia contemporană sunt pentru Virilio producătoare de noi forme de experienţă, de noi moduri de percepţie şi de reprezentare şi de noi obiecte ale experienţei care descentrează subiecţii umani şi care înlocuiesc cogniţia umană cu viziunea tehnologică care dislocă puterea (umană) de muncă în favoarea producţiei tehnologice automate. Pierzând controlul asupra acestei lumi, subiecţii umani abia dacă mai devin un aparat simplu de înregistrat, iar corpul uman este redus la simple funcţii într-un sistem tehnologic. Realitatea materială este descentrată şi noul idealism tehnologic generează concepte din ce în ce mai străine de bunul simţ, de corpul şi lumea materială, de sistemul conceptual al experienţei trecute.

Aceasta viziune a dominaţiei tehnologice, a înlăturării omului de către tehnologie are ecouri din teoriile despre „tehnologia autonomă" (Winner) dezvoltată de Heidegger, Ellul şi alţi critici totalitari ai tehnologiei contemporane. Virilio îl citează pozitiv pe Heidegger în ceea ce priveşte tehnologia, deşi îi adresează critici la adresa totalitarismului şi a afilierii sale cu naţional - socialismului german. Aşadar, în timp ce Virilio este quasi – heideggerian din perspectiva sa asupra tehnologiei, văzând tehnologia ca pe demiurgul al lumii moderne, ca pe matricea în care umanitatea se dezvăluie, el este clar anti-totalitarist şi poate fi comparat cu un Heidegger de stânga. Chiar mai mult, în lumina credinţelor religiei creştine, el are anumite afinităţi faţă de critica radicală a tehnologiei a lui Jacques Ellul, care consideră tehnologia ca pe o forţă astronomă ce vine să domine lumea contemporană, ştergând libertatea umană şi semnificaţia.

Cu siguranţă sunt ecouri ale teoriei lui Ellul, ale unei tendinţe totalitare faţă de dominaţia şi destrucţia provenite din direcţia dezvoltării tehnologice, ecouri ce reies din lucrările lui Virilio,

deşi el se foloseşte de modele mult mai concrete cum ar fi maşini de război sau maşini vizionare pentru a caracteriza tehnologia. Totuşi, sunt teme similare despre dispariţia autonomiei umane şi a creativităţii într-o lume în care tehnica şi dezvoltarea tehnologică impun imperativele lor asupra fiinţelor umane. Atât Virilio, cât şi Ellul au o concepţie predominant negativă şi critică la adresa totalitarismului tehnologiei moderne. Precum Ellul, Virilio neagă imperativul tehnologic şi afirmă demnitatea şi suveranitatea vieţii umane şi experienţei împotriva lumii tehnologiei şi a lucrurilor.

### 3.2. Comunicare şi societate de consum – Jean Baudrillard

Întreaga operă a lui Baudrillard se constituie într-o critică a societăţii de consum şi a comunicării de masă. În acest sens, lucrările sale nu sunt o critică doar a societăţii actuale, cât şi implicit a comunicării mediatizate şi tehnologizate. Baudrillard critică, din perspectiva virtualităţii, identitatea de interfaţă, ca formă de suprafaţă, artificială şi superficială de manifestare a comunicării. De asemenea, alături de P. Virilio, el formulează unele din cele mai apăsătoare critici la adresa corpului virtual, atacând poziţiile misticismului tehnologic adoptate de Hans Moravec, Marvin Minsky sau Ray Kurzweil.

Unul din elementele centrale ale eseurilor sale este consumul, iar înţelegerea criticii formulate de Baudrillard nu poate avea alt punct explicativ de plecare.

*Consumul*, în concepţia sa, este considerat nu doar practică materială sau „fenomenologie a abundenţei", ci organizarea acestor practici sub forma unei „activităţi de manipulare a semnelor". În economia generală a societăţii, ideologia comunicării şi cea a consumului au ajuns să reprezinte, pentru individ, piloni ai orientării valorice şi surse ale activităţii sale simbolice.

De fapt, filosoful francez este mult mai tranşant. După Baudrillard, mass-media nu posedă valenţe democratice intrinseci. Industria culturală produce „non-comunicare", mesajele mediatice sunt „transformate în modele, neutralizate în semne", adică în configuraţii domesticite şi stoarse de substanţă; deosebirea şi schimbul de opinii sunt blocate, anesteziate de spectacolul formelor simbolice.

Mass-media conduc la golirea formelor de orice fel de conţinut viabil, la ruperea legăturilor dintre semn – act de reflectare a realului – şi realul însuşi. Conştiinţa, intimitatea sunt oprimate de comunicarea mediatică, *totul* se dizolvă instantaneu prin lipsa oricărei distanţări, a oricărui refugiu din faţa unei transparenţe „obscene". Otrava simulacrului devine atotcotropitoare.

Aşa cum s-a observat, evocând un tablou apocaliptic al imperialismului media, Baudrillard aduce un elogiu critic puterii media. Paginile teoreticianului postmodernismului sunt o probă a „extazului comunicării". Mai mult decât atât, Baudrillard este considerat teoreticianul postmodern prin excelenţă care a unit şi teoretizat două concepte fundamentale masele şi mijloacele de comunicare în masă, sesizând relaţii şi schimburi, transformări structurale care deschid drumul către analizele complexe ale comunicării în spaţiul virtual.

În cadrul postmodernismului, rămân neteoretizate două forţe constitutive esenţiale: masele şi media. Semnificaţiile noastre asupra lumii, asupra realului, au fost în mare măsură redefinite de către explozia funcţionării mass-mediei; practicile mediei au reconfigurat semnificaţiile noastre asupra timpului şi spaţiului. Ceea ce este real nu mai aparţine contactului nostru nemijlocit, ci ceea ce este dat de către ecranul televizorului: TV este lumea. Complexitatea mutaţiei intertextuale din cadrul reţelelor media, întotdeauna amestecă povestirea cu evenimentul real. Când această confuzie este dusă până la extremă, Istoria îşi pierde referinţa. Intrăm astfel într-o nouă eră a simulării: imagini şi coduri, subiectul (masele) şi evenimentul (TV) se omogenizează, se intersectează şi fac referiri reciproce unul la celălalt fără a se mai pune problema adevăratului referent. Descurajarea referentului şi implozia semnificaţiilor au constituit noile forme ale semioticii. În acelaşi timp, create de supraproducţia de informaţie şi de debordarea semnificaţiei, masele par că există în indiferenţa lor radicală sau în inerţia tăcerii. Orice ar fi inserat în acest „hiperspaţiu" devine rapid neutralizat şi nediferenţiat.

În acest context, originea genealogică a celor trei categorii de simulacru a lui Jean Baudrillard şi analiza maselor şi a mediei oferă cel mai fructuos set de posibilităţi prin situarea discursului lui Baudrillard în interiorul proiectului postmodernismului. Mai specific, doresc să indic formularea genealogică a lui Baudrillard ca fiind o încercare de a localiza configurarea istorică: schimbarea de la modernitate la postmodernitate. Funcţionarea dispersivă a mass-mediei face parte din peisajul condiţiei postmoderne, în cadrul căreia mass-media asumă o strategie subversivă în confruntarea cu sistemul. Iar intervenţia lui Baudrillard ar trebui interpretată că fiind începutul mai degrabă decât sfârşitul proiectului postmodern.

Pornind de la afirmaţia celebră conform căreia „ieşim din istorie pentru a intra în simulare", Baudrillard îşi manifestă poziţia faţă de elementele constitutive ale societăţii contemporane, o poziţie critică prin infirmarea şi anihilarea comunicării virtuale, tehnologice prin ea însăşi şi simulacre că formă de manifestare.

Dacă proiectul postmodernismului este în primul rând de a localiza liniile configurării, problema de faţă o constituie analiza funcţionării maşinăriilor prin diversele căi, sociale şi

ideologice. În lucrarea *The Structural Law of Value and The Order of Simulacra* (1984), Baudrillard pune în prim plan proiectul conform căruia, logica socială funcţională a trecut de la produs la semn, iar exploatarea socială a fost dislocată de producţia excesivă a semnificaţiei şi informaţiei. Aşadar, bazele teoretice ale sistemului puterii au fost transferate de la economia politică marxistă la semiotica structuralistă, la teoria informaţiei şi la cibernetică. Pentru a înţelege pe deplin şi probabil pentru a deturna terorismul sistemului de coduri prezent, trebuie să analizăm întregul proces istoric al mutaţiilor prin intermediul a două traiectorii ce se încrucişează: 1. structurile valorice (legea valorii) operaţionale (ideologică) şi 2. logica funcţională a maşinilor sociale (aparenţele succesive).

Pe această hartă genealogică, Baudrillard desenează „trei categorii de simulacru". De la Renaştere până la revoluţia industrială, „falsul", învingând realul nemediat, a devenit modul dominant de reprezentare; aceasta nouă categorie de simulacru este bântuită de „legea naturală a valorii" (Baudrillard, 1983, 83). În decursul erei industriale, „producţia" devine schema dominantă; cea de a doua categorie de maşinărie simulatorie este susţinută de „legea produsului de valoare". În cea de a treia categorie a simulacrului, cea care este de fapt sistemul nostru actual, formată după cel de Al Doilea Război Mondial, „simularea" a înlocuit producţia cu schema dominantă a logicii reprezentării; „legea structurală a valorii" urmăreşte funcţionalitatea maşinăriei simulării. Pentru a fi siguri, harta pe care o trasează aici Baudrillard nu trebuie citită ca o istorie universală, ci mai degrabă ca fiind o imagine a referentului schimbător (alibiul) al valorii sociale, şi de fapt logica funcţională a societăţilor. Folosind termenii actuali, contemporani, cea dintâi categorie a simulacrului este reprezentată de „modernitatea timpurie" , cea de a doua categorie de „modernitatea", iar cea de a treia categorie reprezentând „postmodernitatea".

În postmodernitate, socialul este în final pierdut în seriile reproducţiei, (în cea de a doua categorie), în categoria modelelor, codurilor, a configuraţiilor cibernetice operaţionale. „*Digitalul este principiul său metafizic iar …ADN-ul profetul sau. Este situat în efectul intrinsec al codului genetic faptul că „genetica simulacrului" îşi atinge astăzi formele sale desăvârşite"*. (Baudrillard, 1983, 104). Ceea ce bântuie acum funcţionalitatea modelelor este evident mitul ştiinţei; după Dumnezeu, Natură şi Om, operaţionalitatea raţională a Ştiinţei devine Referentul ultim (chiar dacă setul anterior de noţiuni nu a dispărut în totalitate). Denotatul (*signifier*), valoarea de schimb şi pluralismul teoretic justifică universul rece al codului genetic, tactilul şi digitalul. Mai mult, radicalitatea celei de a treia categorii a simulacrului se bazează nu doar pe imitarea (simularea) totului în cadrul reţelei, ci şi pe abandonarea nostalgiei pentru real; de aceea ea constituie „hiperrealismul simulării".

Când semnificaţia este prinsă în maşinăria simulării, intrăm într-o noua eră a shizofreniei. Schizofrenicii şi-au alterat referentul, semnificantul, de la cei izolaţi la izolare totală. În acelaşi ritm cu Lucien Sfez (2002), Baudrillard descrie „cultura schizo": *„Schizofrenicul este abandonat de orice decor, trăind într-o mare confuzie. El este lui însuşi obscen, este prada obscenă a obscenităţii lumii. Ceea ce îl caracterizează este mai puţin pierderea realului, anii de înstrăinare faţă de real, patosul distanţării şi separarea radicală, precum frecvent se obişnuieşte să se spună: ci, dimpotrivă, proximitatea absolută, instantaneitatea totală a lucrurilor, sentimentul lipsei de apărare, de retragere. Aceasta reprezintă sfârşitul interiorizării şi intimităţii, supraexpunerea şi transparenţa lumii care îl traversează fără obstacole. El nu îşi mai poate produce limitele propriei existenţe, nu se mai poate juca sau nu se mai poate înscena pe el însuşi, nu se mai poate reproduce pe el însuşi în oglindă. El este doar un ecran, un panou de control pentru întregile reţele de influenţă"* (Baudrillard, 1983, 133). Prin urmare, virtualitatea reprezintă în acest regim semantic şi semnificativ, un spaţiu al schizofrenicilor, absorbiţi de hiper-realitatea confuză, actor şi parte integrantă a reţelelor influenţatoare în care individul şi-a revărsat întreaga intimitate prin interconectarea cu ceilalţi membri ai „culturii schizo". Un argument pentru susţinerea acestei afirmaţii este dat de poziţia lui Baudrillard cu privire la mase, cu atât mai mult cu cât spaţiul virtual este un spaţiu al maselor neomogene şi fluide.

Baudrillard este deseori denunţat ca fiind nihilist, pesimist, învins şi criticat pentru virulenţa mesajului său. Precum Baudrillard însuşi afirma, „teoria critică şi revoluţia aparţin celei de a doua categorii a simulării" (Baudrillard, 1984: 57). Ori, precum Jean-François Lyotard afirma: *„reformist înverşunat: critica rămâne în sfera celor criticaţi, el îi aparţine, el merge dincolo de poziţia conceptului, dar nu îi alterează poziţionarea"* (Lyotard, 1984, 13). Dacă postmodernitatea îşi are specificul său istoric, dacă nu există nici un transcendental, nici un concept evaluativ transistoric, atunci orice practică „critică" trebuie să îşi recunoască propriile sale condiţii de existenţă, precum afirma Foucault. Şi tocmai aici trebuie localizat proiectul lui Baudrillard.

Discursurile lui Baudrillard ne-au dus dincolo de logica „reprezentaţională" a teoriei critice, dincolo de idealismul politicii transcendente şi de strategia opoziţională a rezistenţei. Genealogia sa a maşinăriei sociale a articulat punctele unei noi configuraţii. Chiar mai mult, obsesia sa asupra simulării şi imploziei împiedică o intervenţie în forţă. Baudrillard eşuează în a recunoaşte că anunţul dispariţiei socialului (comunicativul) şi al politicului nu doar semnalizează moartea modernităţii, ci subliniază noile forme ale existenţei. Aceasta reprezintă reformularea elementelor imanente din cadrul postmodernităţii ce fac ca socialul şi politicul să preia un nou set

de semnificaţii. Uitând indiferenţa şi comunicarea din cadrul participării, ele nu sunt doar sociale ci şi politice. În mod similar, deşi „semnificaţia" nu mai operează prin intermediul lanţurilor semnificative ale semioticii, ea se redescoperă pe sine ca fiind eficacitatea pe terenul fascinaţiei, seducţiei şi extazului. Acest hiper-idealism esenţializează hiper-simularea ca singura posibilitate, în timp ce pluralitatea condiţiilor postmoderne deschide multiple căi pentru diferite intervenţii.

Universul operei lui Baudriliard este unul al incertitudinii extreme. Dacă incertitudinea defineşte condiţiile noii posibilităţi, atunci trebuie să ne ferim să îl citim pe Baudrillard ca efectuând o închidere/concluzionare narativă; mai degrabă, analiza seducătoare a lui Baudrillard trebuie privită că fiind începutul proiectului postmodern. Scrierile sale se constituie în puncte celebre de referinţă în situarea nu doar a omului modern, critic în faţa consumului şi a mijloacelor de comunicare în masă, ci a unei întregi perspective paradigmatice întemeiate de teoretizările sale.

Odată cu polemicile sale, postmodernitatea aduce viziunea paradigmatică proprie asupra virtualităţii şi efectelor sale, asupra impactului noilor media sau al noilor tehnologii informaţionale şi comunicaţionale. Pe lângă temerile legate de excese formulate de criticii virulenţi ai societăţii contemporane, virtualitatea postmodernă reprezintă un element definitoriu al noii epoci civilizaţionale. Rămâne o opţiune valorizarea sau desuetizarea sa, dar o necesitate aceea de a-i înţelege mecanismele de funcţionare, efectele şi trăsăturile.

În acest context, perspectivele teoretice analizate în acest capitol denotă caracterul ambivalent şi profund semnificativ al virtualităţii, dar şi dificultatea surprinderii relaţiei mediane dintre tehnicismul exacerbat şi critica sa virulentă. Tocmai această dificultate este cea care atrage multitudinea abordărilor şi continuitatea cercetărilor asupra implicaţiilor sau efectelor comunicării virtuale în cele mai diverse domenii şi arii de studiu.

Nu în ultimul rând, trebuie formulate cadrele de analiză epistemică şi praxiologică ale competenţelor mediatice şi informaţionale ale tânărului cybernaut în lumea comunicării virtuale, dar nu numai ale acestuia. Întregul univers al comunicării virtuale, al noilor media şi dezbaterile din jurul noilor tehnologii informaţionale şi comunicaţionale reprezintă ipostaze inedite, originale şi extrem de importante ale postmodernismului.

## 4. Manifestări comunicaţionale în spaţiul virtual

Delimităm comunicarea virtuală din perspectiva istoriei recente începând cu a doua jumătate a secolului XX, când principiile metafizicii şi cele ale modelelor comunicaţionale deja

întemeiate încep să fie dislocate în parte ca urmare a impactului hiper tehnologiilor în viaţă şi cultură, iar paradigma modernităţii se îndreaptă spre o paradigmă a postmodernităţii. Astfel, în trecerea de la tehnologiile industriale, moderne, la tehnologiile postindustriale, respectiv postmoderne, se remarcă nu doar ruptura (adesea definită drept revoluţie, în sens khunian), ci şi continuitatea. Acest proces de trecere existenţială şi culturală, se desfăşoară în termeni discursivi sau ideologici şi în termeni iconici, ca o restructurare permanentă a comunicării şi conştiinţei, respectiv gândirii comunicaţionale (întemeiată de discursul lui B. Miège).

Totodată, apreciez că, în pofida considerării modernităţii sale şi înrădăcinării sale în societatea contemporană, unele elemente explicative ale conceptului de „comunicare virtuală" au fost surprinse într-o manieră prospectivă şi poate chiar utopică încă din Evul Mediu, ca apoi axiomele Şcolii de la Palo Alto şi principalele sale teze să completeze cadrul general, generând noi direcţii de interpretare şi cercetare.

Comunicarea virtuală ca una din modalităţile de exprimare a realităţii virtuale este în mod cert produsul noilor tehnici de comunicare contemporană din lumea electronică şi informaţională şi se constituie ca o nouă formă a experienţei umane, reprezentând una din cele mai fascinante provocări adresate vreodată societăţii în ansamblul ei.

## 4.1. Comunicarea virtuală şi Comunicarea Mediată de Computer (CMC-*Computer Mediated Communication)*

Comunicarea virtuală reprezintă produsul societăţii contemporane, al societăţii informaţionale şi electronice. Este comunicarea generată de internet, de lumea virtualităţii, lume înţeleasă de unii ca spaţiu al irealităţii, iar de alţii ca spaţiu al unei lumi paralele, dar artificiale.

Dezbaterile din jurul conceptului de comunicare virtuală sunt în momentul de faţă tot atât de vii ca cele legate de comunicarea televizuală din anii '70, fapt ce nu poate decât să confirme sintagma că un nou mijloc de comunicare provoacă noi controverse şi studii până ce conţinutul şi totalitatea efectelor sale se cred a fi epuizate sau, de ce nu, până la apariţia altuia mai nou.

Dar poate una din trăsăturile fundamentale ale comunicării virtuale constă tocmai în relaţia sa profundă pe care a generat-o cu înseşi înţelesurile, semnificaţiile originare ale conceptului de comunicare. Mă refer aici la semnificaţia originară de *comunis, comunitate*. Astfel, comunicarea virtuală, prin intermediul internetului, este singura modalitate de comunicare modernă care regenerează comunităţile. Este una din cele mai importante critici care se poate aduce tuturor teoreticienilor care au preconizat dezgolirea societăţii contemporane de

semnificaţii, pierderea umanităţii şi a individului în hăţişul tehnologic şi informaţional ce-l înconjoară. Cititul unei cărţi sau a unui ziar, urmărirea unei emisiuni la televizor sunt procese care se desfăşoară cu precădere individual, găsind individul de cele mai multe ori singur. În schimb, de cele mai multe ori navigarea pe internet se realizează nu doar în căutarea de informaţii, ci în căutarea « celorlalţi », indiferent de spaţiul geografic în care se află. Este o comunicare caracterizată în primul rând de interactivitate. Astfel, consider că poate cel mai important produs al acestui tip de comunicare se referă la comunităţile virtuale.

Prin urmare, înţeleg prin comunicare virtuală *totalitatea proceselor şi manifestărilor comunicaţionale care au loc în spaţiul virtual al internetului, al noilor media ca urmare a relaţiei de imersiune a individului într-o lume potenţială şi actuală în acelaşi timp.*

Un concept ataşat celui de comunicare virtuală este cel întâlnit în literatura de specialitate drept CMC – respectiv Computer Mediated Communication sau Comunicarea Mediată de Calculator/ Computer. Acest termen, CMC sau CBC (*Computer-based Communication*), subsumează reţelele de calculatoare, poşta electronică, conferinţele electronice etc. Cea mai mare parte a studiilor despre CMC au avut loc în spaţiul educaţional ca o alternativă a predării tradiţionale sau ca un mod de manifestare a educaţiei la distanţă datorită excelentelor sale caracteristici care îl fac deosebit de orice alt media. A fost subliniat faptul că CMC înlocuieşte conversaţia cu scrisul şi extinde comunicarea scrisă la arii comunicaţionale care până nu demult fuseseră limitate la comunicarea faţă în faţă, poştă sau telefon.

Cea mai mare parte a CMC se desfăşoară prin comunicarea textuală (existând şi semnificaţii imagologice ale paginilor web, de exemplu). În acest tip de comunicare, oamenii sunt dezbrăcaţi de statutul social, tocmai datorită unei comunicării bazate pe text, în principal, care nu poate conţine informaţii despre tonul vocii sau expresiile feţei (aspectele comunicării non-verbale fiind minimalizate). Aspectele „fatice" ale conversaţiei faţă în faţă sunt minime în CMC, iar uneori sunt caracterizate de o anume anxietate exacerbată a expeditorului când nu primeşte nici un răspuns (Aoki, 1994).

Unul din avantajele unei astfel de comunicări bazate pe text este că reduce sursele unor *pattern*-uri discriminatorii cum ar fi cele de gen, rasă, statut socio-economic, trăsături fizice şi în acelaşi timp creşte gradul de interacţiune reciprocă. Este o realitate că de la perioada medievală comunicarea scrisă nu a cunoscut un reviriment mai mare ca acum, prin intermediul computerului. Aşadar, CMC destabilizează anumite ierarhii care devin acum irelevante. De asemenea, comunicarea scrisă a CMC determină o creştere a interacţiunilor ideilor născute din

discuţii, ştiut fiind faptul că atenţia în CMC este atrasă de mesaj şi nu de emiţător, este concentrată asupra ideilor şi conceptelor, este dedicată formulărilor.

Un aspect psiho-sociologic extrem de important determinat de comunicarea mediată de computer se referă la gradul crescut de control al imaginii de sine prezentat celorlalţi. În cele mai multe cazuri, singura identitate făcută cunoscută celorlalţi este „*ID-ul*" sau „*user name-ul*", nume care de cele mai multe ori este ficţional. Astfel, CMC este caracterizată de o anonimitate aproape absolută a comunicatorilor şi de un proces de re-construcţie a unui sine ficţional. Ei pot să-şi compună caracterul în procesul de comunicare scrisă, să-şi reinventeze trăirile, nevoile, ideile, statutul familial, poziţia socială etc. – întreaga lor umanitate.

Masahiro Morioka (1993) citat de Kumiko Aoki (1994) vorbeşte în acest sens de două tipuri de utilizări ale CMC: „*isihi tsushin*" reprezentând comunicarea conştientă, cea care are loc pentru scopul în sine al interacţiunii şi socializării şi care este diferit de „*joho tsuhin*" care semnifică comunicarea spre informare. Această clasificare porneşte de la distincţia lui Goffman (1959) dintre oamenii care în mod deliberat dau semne şi renunţă în acelaşi timp, un joc al creării implicitului mesaj ce se doreşte a fi răspuns. Aşadar, datorită anonimităţii naturii CMC, comunicatorii pot manipula imaginea de sine mai bine decât în comunicarea faţă în faţă şi se pot auto-prezenta în ce lumină doresc. Este o împlinire datorată CMC a unei dorinţe arzătoare de a deveni persoana care îşi doresc să fie. Este o libertate absolută, existenţială pe care CMC-ul o creează indivizilor, libertate pe care poate unii ar numi-o nocivă tocmai datorită unei lipse de control atât din partea interlocutorilor cât şi de auto-control.

Problema controlului a fost studiată în relaţie cu normele sociale şi contractul social. Astfel de cercetări (Bicheri, Lev-On, 2007) au urmărit principalele diferenţieri între efectele comunicării faţă în faţă (*face to face communication*, FtF) şi comunicarea mediată de computer (CMC). În cadrul comunicării FtF persoanele tind să respecte promisiunile şi angajamentele asumate în scopul păstrării regulilor şi a impunerii normelor sociale, prin trei procese: identificarea (umanizarea), discuţia, angajamentul. În CMC se observă o descreştere a respectării angajamentelor datorită în primul rând mărimii substanţiale a grupului (numărul acestora de cele mai multe ori nu se ştie cu exactitate), iar apoi din cauza dispersiei geografice. Bicheri şi Lev-On (2007, 150) realizează o sinteză a principalelor rezultate şi studii cu privire la diferenţele dintre cele două tipuri de comunicare din perspectiva efectelor comunicării:

- Efectul comunicării este prezent în contextul comunicării mediate: CMC înregistrează rate mai mari de cooperare spre deosebire de alte medii comunicaţionale;

- Efectele comunicării variază în diferite grade direct proporţional cu bogăţia canalului de comunicare. Videoconferinţele înregistrează efecte asemănătoare cu cele ale comunicării FtF în timp ce comunicarea scrisă produce mult mai puţină cooperare. În general, efectele comunicării CMC aproximează efectele FtF atunci când sunt aproximate trăsăturile comunicării FtF;
- Atunci când CMC este utilizată în rezolvarea unor dileme sociale, iar conţinutul comunicării este încărcat normativ, efectele CMC sunt mai puternice decât cele ale comunicării FtF. Acest fapt este explicat prin nevoia de compensare a indiciilor contextuale în comunicarea mediată.
- Comparativ cu tipul de comunicare FtF, este mult mai dificil de stabilit cooperarea în cadrul CMC, cu atât mai mult cu cât canalele CMC sunt mai slabe. În comunicarea FtF această cooperare se deteriorează în timp prin lipsa unei comunicări continue, periodice, dar odată ce se revitalizează ratele cooperării cresc din nou;
- În special în cadrul comunicării asincronice, este mult mai dificil de a se stabili contracte sociale prin CMC, iar atunci când se ajunge la astfel de înţelegeri, acestea sunt mult mai des încălcate decât în comunicarea FtF.

Cele mai importante aspecte legate de gradul de realizare al comunicării CMC sunt cele referitoare la credibilitate şi la angajament. Diferenţele majore sunt corelate cu lipsa indiciilor verbale (tonul vocii, fluenţa, ritmul, retorică, maniera de expresie etc.), a indiciilor vizuale (limbajul trupului, contactul vizual, expresia feţei etc.), a celor sociale (statut, gen, apartenenţa la grup/ etnie, profesie etc.) şi nu în ultimul rând a indiciilor fizice (dezvoltare fizică, vârstă, ten, culoarea pielii, a părului etc.). Cele mai multe astfel de indicii sunt considerate indici ai gradului de încredere şi pot influenţa calitatea comunicării. În mediile virtuale, comunicarea de tip CMC presupune un grad ridicat de neîncredere, iar atunci când angajamentul comunicaţional se produce, acesta este cu uşurinţă încălcat. De asemenea, efectele asupra actorilor comunicaţionali sunt minime atâta timp cât fiecare este conştient de lipsa unei repercusiuni serioase. Cele mai importante efecte ale angajamentului comunicaţional au loc, deocamdată, în cadrul videoconferinţelor, dar şi în comunicarea on-line; ca urmare a dezvoltării tehnologiilor şi a creşterii numărului utilizatorilor, angajamentele şi promisiunile devin mai credibile prin descoperirea beneficiilor sociale şi a fricii de excludere.

În această lucrare este propusă o analiză a necesităţii formării competenţei mediatice a cadrelor didactice, competenţă care să vizeze o serie de coordonate care au ca fundament şi relaţia profesor-elev. Dimensiunile competenţei mediatice expuse în cadrul cercetării efectuate au

în centrul lor nu doar relaţia elevului cu spaţiul virtual creat de noile media, ci, mai ales, relaţia de încredere şi comunicare stabilită cu profesorul îndrumător. Prin urmare, formarea competenţelor mediatice la cadrele didactice ar trebui să vizeze şi dimensiunea respectării normelor sociale, a stabilirii gradului de încredere într-o relaţie de comunicare de tip CMC. Cu atât mai mult cu cât în cadrul relaţiei profesor-elev stabilită într-un mediu virtual educaţional, lipsa angajamentelor şi a repercusiunilor asupra actorilor educaţionali poate deveni o problemă. Cu toate acestea, necesitatea responsabilizării se face resimţită în spaţiul virtual datorită vulnerabilităţii sale la încălcări ale normelor sociale.

### 4.2. Comunităţile virtuale şi specificul lor

Este o caracteristică a ultimilor ani proliferarea comunităţilor virtuale datorită convergenţei tehnologiilor telecomunicaţionale şi a utilizării computerului. De asemenea, în spirit deweyian, reinventarea, redescoperirea comunităţilor, chiar şi în spaţiul virtual – caracteristic contemporaneităţii - reprezintă o întoarcere la unul din înţelesurile primare, etimologice ale comunicării, sensul de *communis.* Punerea în comun contemporană îmbracă diverse forme. Astfel, există deja şi activează numeroase comunităţi sub forma unor consilii, a news-grupurilor, a grupurilor pentru  organizarea unor conferinţe etc. De asemenea, este considerată o realitate că astfel de comunităţi originare din SUA au fost importate în alte spaţii geografice datorită unei istorii îndelungate de dominare datorate dezvoltării tehnologice a reţelelor informatice şi a internetului (Aoki, 1994).

Una din consecinţele directe ale dezvoltării acestei convergenţe media este constituită de posibilitatea nelimitată a oamenilor de a face parte din diferite astfel de comunităţi, indiferent de spaţialitatea geografică şi de diferenţele de timp (orar). Acest lucru a început să se manifeste încă din 1968 odată cu apariţia ARPANET ca prima reţea de computer extensivă, iar de atunci a crescut exponenţial odată cu internetul (urmaşul ARPANET), marea lor majoritate aparţinând universităţilor, agenţiilor guvernamentale şi companiilor. Aceste reţele s-au extins de la micile comunităţi ştiinţifice de cercetători către cele mai diverse comunităţi (de la domeniile ştiinţei, artei, afacerilor la cele de joc sau de fani ai unor vedete). Drept consecinţă, comunicarea realizată prin intermediul computerului începe să schimbe felul în care oamenii interacţionează atât formal cât şi informal. Într-o analiză a interactivităţii media Kiyoshi Abe (2009) atrage atenţia asupra modului în care societatea informaţională a schimbat percepţia utilizatorilor media asupra activităţii de supraveghere. Tradiţional, activitatea de supraveghere era considerată apăsătoare şi

represivă, iar în momentul de faţă supravegherea ubicuă este văzută ca pe un joc, o activitate plăcută pentru cei care se supun voluntar în timpul utilizării media interactive.

Atunci când Marshall McLuhan (2006) a argumentat transformarea societăţii contemporane într-un „sat global" datorită dezvoltării reţelelor mijloacelor de informare în masă, implicit a prezis şi existenţa viitoare a „comunităţilor de nicăieri", fără nici o legătură cu vreun spaţiu geografic, neîngrădite de nimic. În acest sens Webber (1967) consideră mai utilă înlocuirea comunităţilor tradiţionale cu un termen mai aproape de realitate, mai exact „comunităţile de accesabilitate", termen apărut în urma dezvoltării noilor tehnologii comunicaţionale. Astfel, una din schimbările fundamentale pe care tehnologia, şi implicit „comunicarea virtuală" le aduce, se referă la reconsiderarea semnificaţiei spaţiului în relaţiile interumane, indiferent de domeniul în care acestea se desfăşoară (de la familie, şcoală, la grupul de lucru etc.). Aşadar conceptul de «*network nation*» (*naţiunea reţea)* lansat de doi cercetători americani încă din 1978, Hiltz şi Turoff, se referă la această relaţie de schimb a unor cantităţi vaste de informaţii şi tipuri de comunicare socială şi emoţională între colegi, prieteni, şi chiar „străini", dar care împărtăşesc interese comune.

Aceste comunităţi construite de CMC, comunităţile „de nicăieri", ale unor persoane cu interese comune, afinităţi şi asocieri, se mai întâlnesc şi sub denumirea de „comunităţi on-line", „comunităţi electronice" sau „comunităţi virtuale". Acestea se regăsesc în reţeaua globală de internet sub forma unor grupuri de discuţii. Sunt caracterizate de un mare dinamism deoarece aproape că nu există nici un fel de impediment pentru ca oricine să intre şi să iasă, la voia sa, din viaţa unei astfel de comunităţi.

S-au remarcat două categorii generale de comunităţi virtuale: prima se referă la acele comunităţi din care fac parte indivizi care s-au cunoscut anterior, au avut loc întâlniri faţă în faţă între aceştia (sau cel puţin cu o parte din ei). În acest tip de comunitate virtuală, CMC-ul este folosit doar pentru a menţine comunicarea de rutină, pentru a discuta unele subiecte considerate de interes pentru membrii săi sau pentru colaborarea la anumite proiecte. Forma principală de manifestare a acestui tip de comunicare este poşta electronică sau e-mail-ul; în cea de a doua categorie, indivizii nu se cunosc în mod obligatoriu, dar împărtăşesc aceleaşi interese comune, sisteme de valori şi obiective. Aici, CMC-ul este în cea mai mare parte folosit sub forma forum-urilor on-line sau a conferinţelor electronice pentru a schimba informaţii şi idei.

Ca diferenţe majore între comunităţile virtuale şi cele tradiţionale au fost identificate (Aoki, 1994): libertatea faţă de limitarea geografică; gradul sporit de accesabilitate în funcţie de

voinţa fiecăruia; posibilitatea salvării şi păstrării mesajelor şi a informaţiilor; limitarea proceselor comunicative la mesajele textuale.

Cu toate acestea, unii cercetători (Morioka, 1993) consideră că aceste comunităţi virtuale nu sunt în întregime total diferite faţă de comunităţile tradiţionale. El argumentează că ele sunt de fapt o expansiune geografică a comunităţilor tradiţionale în sensul că membrii lor utilizează CMC ca un mijloc de a discuta şi de a schimba informaţii în loc de a se întâlni faţă în faţă.

Ca o completare la cele două categorii de comunităţi virtuale prezentate anterior, Morioka (1993) identifică un al treilea tip, cel al „comunităţilor anonime" (*tokumeisei no komyuniti*), în care membrii sunt anonimi şi împărtăşesc spaţiul virtual pentru exprimarea propriului sine, fapt ce nu ar fi putut avea loc în situaţia în care ar fi trebuit să se identifice. În aceste spaţii virtuale, oamenii pot juca roluri la alegere, cunoscut fiind faptul că şi ceilalţi prezintă tot imagini create ale propriului sine (de exemplu, se prezintă adeseori cu genul opus celui din realitate, sau la o altă vârstă, cu o profesie ce şi-ar fi dorit s-o aibă etc.). În general, argumentează cercetătorul nipon, în astfel de comunităţi, membrii utilizează *per se* aspectele comunicării virtuale.

Comunităţile virtuale aparţin şi sunt produsul unei societăţi hipertext, caracterizată de individualizare, raţionalizare şi denivelare socială. O analiză comparativă între societatea hipertext, societatea industrială şi comunitate surprinde următoarele diferenţieri redate sintetic în Tabelul 4.

*Tabel 4: Prezentarea societăţii hipertext*
*Sursa: C. Cucoş ( 2006a, 105-106)*

| | ***Comunitate*** | ***Societate industrială*** | ***Societate hipertext*** |
|---|---|---|---|
| ***Legături sociale*** | Puţine şi slab mediatizate, stabile, puternice şi multifuncţionale | Mai numeroase, de mai multe tipuri, evolutive, puternice, pe cale de specializare | Foarte numeroase, foarte variate, mediatizate şi directe, fragile, specializate |
| ***Forme de solidaritate*** | Mecanică | Organică | Comutativă |
| ***Teritorii (spaţiul relaţiilor sociale)*** | Puternic autarhice şi închise, centrate pe local | Integrate într-un ansamblu mai larg, întredeschis, cu fundament naţional | Sunt deschise, multiple, schimbătoare şi la scări variabile (de la local la global), reale şi *virtuale* |
| ***Morfologie socio-teritorială*** | Alveolară | Areolară | Reticulară |
| ***Paradigme şi cadre de referinţă*** | Credinţe, tradiţie şi continuitate, destin, forţă, autoritate, înţelepciune | Raţiune universală, funcţionalitate, simplificare şi specializare, | Complexitate, incertitudine, autoreglare, flexibilitate, guvernanţă |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | democraţie reprezentativă | |
| ***Acţiuni*** | Repetitive şi rutiniere | Raţionale | Reflexive |
| ***Reglări principale*** | Cutume | Stat şi legi | Sisteme etatice subsidiare, drept şi contracte, parteneriat, opinie publică |
| ***Activităţi economice dominante*** | Agricole | Industriale | Cognitive |
| ***Cultură*** | Locală | Puternice componente socio-profesionale | Diversificată şi hibridă (prin mulitapartenenţă socială şi culturală |
| ***Tip urban*** | Oraş-piaţă | Armătură ierarhizată şi oraşe industriale | Sistem „metropolitan” |
| ***Instituţii*** | Parohii, cantoane şi departamente, stat-naţiune | Comune, departamente, administraţie centralizată, statul-naţiune providenţial, pacte, alianţe şi tratate | Aglomerate, ţări, regiuni, stat-naţiune providenţial, organizaţii internaţionale şi supranaţionale, ONG-uri. |

Alături de interactivitatea crescută, alte două trăsături fundamentale ale comunităţilor virtuale sunt *sincronitatea* şi *solidaritatea*. Cristophe Hébrad (2001, *apud.* Cucoş, 2006a, 106-107) identifică printre trăsăturile comunităţilor virtuale: interese şi afinităţi comune datorate împărtăşirii aceluiaşi sistem de valori fapt ce determină relaţii preferenţiale, independente de spaţiul geografic; interactivitatea, suprapunerea aproape totală a emiţătorului cu receptorul în scopul creşterii intensităţii comunicării; sincronismul comunicării care determină indivizilor sa dezvolte relaţii spontane, încărcate de „naturaleţe” într-un timp real; diversitatea participanţilor – comunitatea virtuală însemnând existenţa a cel puţin doi membrii care interacţionează provenind din zone şi culturi diferite); un anume nivel de adeziune şi participare; gestionarea unui spaţiu simbolic comun, la care se adaugă: o anume competenţă tehnologică a membrilor săi pentru maximizarea procesului comunicaţional din perspectiva medium-ului; o competenţă cognitivă pentru dezbaterea, pronunţarea sau iniţierea anumitor subiecte, teme etc. flexibilitate şi recompunere permanentă a componenţei.

Prin urmare comunităţile virtuale trăiesc în lumea realităţii virtuale cu aceeaşi intensitate şi seriozitate ca în realitatea propriu-zisă. Lumea virtuală nu este mai puţin reală, dar este singura posibilă pentru a da naştere tuturor năzuinţelor, şi care deţine potenţări şi influenţează prin

remodelare realul. Realitatea virtuală nu doar poartă în sine imaginea realului, dar are puterea de a „re-imagina" de a crea şi nu de a produce copii neînsufleţite ale realului.

### 4.3. Comunicarea culturală digitală (Digital Cultural Communication)

Printre beneficiile înregistrate de re-naşterea comunităţilor virtuale, se numără şi Comunicarea Digitală Culturală (*Digital Cultural Communication – DCC).* Acesta este considerat un nou domeniu de cercetare care urmăreşte construirea unei relaţii co-creative între instituţia culturală şi comunitate pe baza utilizării noilor media pentru producerea experienţelor culturale interactive (Russo, Watkins, 2005, 4). Dezvoltarea mijloacelor de comunicare şi impactul considerabil al acestora din ultima parte a secolului XX şi începutul secolului XXI, au produs urmări şi asupra relaţiei dintre instituţiile culturale şi comunităţi. Noua formă, după înregistrarea unor scăderi a consumului cultural, a fost cea a comunităţilor virtuale culturale, prin intermediul DCC. Creşterea comunicării sociale a fost prefigurată de îmbunătăţirea mutuală a telefoniei, televiziunii şi computerului (Bolter, Grusin, 2001, 224). În acest context, co-creaţia comunitară poate fi considerată convergenţa memoriei, comunităţii, naraţiunii şi interacţiunii.

Cu alte cuvinte, naşterea şi proliferarea comunităţilor virtuale, a e-comunităţilor au determinat reconsiderări ale spaţiului cultural prin intermediul noilor media. Este re-întărit rolul comunităţilor în comunicarea culturală, în sensul că noile media şi alfabetizarea media (sau informaţională) permite comunităţii atât să producă, cât şi să consume propriul conţinut cultural original, sub forma jurnalelor, blogg – urilor, enciclopediilor electronice sau a oricărui alt medium virtual. Dezvoltarea comunicării tehnologice a contribuit la micşorarea distanţelor sociale şi culturale, deşi unele bariere încă se manifestă în special asupra modului în care oamenii percep efectele culturale ale media (Moustafa Leonard *et. al.*, 2009).

Comunicarea Culturală Digitală schimbă perspectiva rolului pasiv pe care comunităţile îl aveau în consumul cultural, într-unul activ, creator prin folosirea povestirilor de viaţă, a experienţelor personale ale consumatorilor ca pe o sursă unică de conţinut cultural, vie şi originală. Comunităţile devin astfel co-creative, cu ajutorul noilor media şi a formelor digitale interactive. Corelat cu aceasta, o semnificaţie secundară se mai desprinde. Comunităţile alcătuite din creatori non-profesionişti pot produce un conţinut cultural distinctiv pentru audienţe largi. Acest fapt readuce în discuţie problematica controlului, a legitimităţii surselor şi a încrederii. Cu toate acestea, convergenţa tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale a adus cu sine un conţinut pe mai multe canale, cu o multi-platformă unde alegerea şi decizia sunt în mâna

consumatorului. Consumatorul este dotat cu puterea de a accesa conţinuturi în propriii săi termeni – când, unde şi cum doreşte.

Contextul paradigmatic al comunităţii create de media presupune că indivizii activi şi comunităţile folosesc reţele de computere, comunicarea virtuală cu scopul de a împărtăşi poveştile personale, de a interacţiona şi de a strânge legătura între membrii aceleiaşi comunităţi sau cu alţii. Această formă de co-creaţie comunitară poate dezvolta atât noi căi pentru cunoaşterea comunităţii cât şi, simultan, poate intensifica viaţa comunitară.

Noile media au permis comunităţilor să ilustreze noi forme culturale, să dea dovadă de potenţialul lor creator în contextul societăţii contemporane. DCC se constituie din acest punct de vedere într-un răspuns concret, empiric în faţa criticilor societăţii de consum. În acelaşi timp, DCC creează conţinut inovativ cultural pe baza relaţiei interactive dintre comunitatea co-creativă şi mediul virtual, respectiv varianta on-line a instituţiilor culturale. Mai mult decât atât, DCC pune la dispoziţie mijloacele şi metodele necesare designului compilat de experienţe culturale interactive dobândite de-a lungul platformelor multiple (fizice, web, mobile, de transmisie etc.).

Conceptul de DCC, consideră Angelina Russo şi Jerry Watkins (2005, 17), este fixat de cadrele sintagmei conform căreia canalele mediatice – indiferent dacă sunt comerciale sau instituţionale – pot evolua de la rolul lor de „*gatekeeper*" la cel de mediator al cunoaşterii comunitare. Această idee conferă valoare rolului noilor media în diseminarea conţinutului cultural, a schimburilor culturale şi de idei ce caracterizează efervescenţa comunicaţională şi devenirea a noi şi variate forme de comunităţi virtuale. DCC reafirmă rolul activ şi puternic pe care virtualitatea şi lumile sale îl au în conturarea noii culturi contemporane, noului spaţiu public, social, educaţional şi politic. De asemenea, DCC contribuie la afirmarea noului spaţiu educaţional virtual, iar în calitatea sa de factor educaţional contribuie la îmbogăţirea culturii.

### 4.4. Dificultăţi de conceptualizare: „socializarea în reţea"

Un merit deosebit, dar şi o trăsătură intrinsecă a comunicării virtuale este acela că readuce în prim-plan cercetarea asupra comunităţilor umane (în sensul dat de John Dewey şi de reprezentanţii Şcolii de la Chicago), deschizând drumul spre noi valenţe, noi aspecte ce pot fi analizate, fundamentate pe re-cultivarea participării, asocierii, a ceea ce oamenii au în comun sau pun laolaltă. Poate reprezenta, din această perspectivă, o trecere de la o formă de comunitate la alta aşa cum Ferdinand Tönnies vorbea de trecerea de la *Gemeinschaft* (comunitate) la *Gesselschaft* (societate).

În acest context, Andreas Wittel (2001, 51) introduce un concept nou, asociat comunităţilor virtuale, dar deosebit de acestea, cel de „socializare în reţea” (engl. *network sociality*). Acest concept nu poate fi înţeles decât prin contrast cu cel de comunitate. În timp ce comunitatea desemnează stabilitate, coerenţă, personificări, apartenenţă, implicând legături puternice şi de durată, proximitate şi o istorie comună şi narată colectiv, conceptul de „socializare în reţea” este total opus celui de *Gemeinschaft.* Nu se referă la apartenenţă, ci la integrare şi dezintegrare concomitent (Wittel, 2001, 51). În „socializarea în reţea” relaţiile sociale sunt informaţionale, nu narative şi nu se fundamentează pe o istorie comună. Ele se caracterizează printr-un schimb intens de date, pe o permanentă actualizare. De asemenea, relaţiile de muncă nu sunt birocratice, caracteristice organizaţiilor, ci informaţionale. Sunt construite în jurul unei idei proiect (cultură organizaţională de tip persoană), se bazează pe migraţia ideilor, stabilirea unor standarde şi norme temporare, pe crearea şi protecţia proprietăţii informaţionale. În timp ce naraţiunea are ca temei durabilitatea, informaţia este efemeră. „Socializarea în reţea” nu se caracterizează prin segregare, ci printr-o comuniune a muncii cu jocul.

Precursorul termenului analizat este considerat Manuel Castells (1996/2000) care, la rândul său, introduce noţiunea de „*network society*” (*societatea reţea)* urmărind să sublinieze relaţiile şi caracteristicile macro-sociale ale erei informaţionale. Pe de o parte reţelele sunt considerate subiecte şi tehnologii, iar pe de altă parte sunt urmărite relaţiile dintre acestea. Sunt structuri deschise, capabile să se extindă aproape fără limită şi cu un grad ridicat de dinamism. În acest fel, reţelele sunt „instrumentele la îndemâna economiei capitaliste bazată pe inovaţie, globalizare şi descentralizare, şi parte a unei culturi aflate într-un permanent proces de construcţie şi deconstrucţie” (Castells, 2000, 470).

Naşterea „socializării în reţea” se datorează dezvoltării tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale, procesului globalizării şi individualizării, a noilor media având rădăcini culturale. Aparţine noţional contextului „noii economii” descris de Castells şi Giddens (2001) şi al satului global. Acest context descrie convergenţa media care a determinat apariţia acestei noi economii, predominant urbană care este angajată într-un nou sector, al serviciilor media. Acest sector al noilor media există în toate ramurile industriale, şi nu numai, conduce întreaga economie către era digitală. Este caracterizat într-o mai mică măsură de materialitate, de produse şi bunuri, ci de reţea (*net*), înţeleasă inclusiv ca reţea socială. Semnificaţia *reţelei* este dublă: pe de o parte se referă la componenta informaţională – reţea, *network* prin intermediul Internetului, iar pe de altă parte poartă în sine trimiterea la reţea de muncă, reţea socială. *„Într-adevăr,*

*practicanţii noilor media percep tot mai asemănător munca cu relaţionarea, iar relaţiile sociale ca fiind instrumente cruciale şi resurse pentru afaceri de succes"* (Rifkin, 2000, 97)

Wittel realizează o analiză critică a comunităţilor virtuale, considerându-le inadecvate înţelegerii transformărilor contemporane ale relaţiilor sociale. Conceptul în sine s-a datorat creşterii comunicării mediate de computer (CMC) şi a fost explorat din perspectiva implicaţiilor sociale ale tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale (ICT – *Information and Communication Technologies*). Termenul a fost introdus de Howard Rheingold (1994) ca o critică la adresa societăţii contemporane, caracterizată de declinul vieţii comunitare autentice (1994, 12). Ca şi alţi comunitarieni virtuali (Turkle, Ascot), Rheingold crede într-o revitalizare a spaţiului public pierdut din cauza mobilităţii şi consumerismului, prin construirea cu ajutorul unei tastaturi, al unui monitor şi al unui modem a unei noi forme de comunitate. Wittel argumentează asemenea perspective ca fiind utopice şi tehno-deterministe, pe baza a trei argumente.

Primul afirmă că perspectiva tehno-deterministă nu creează legături cu schimbarea tehnologică şi culturală. Presupunerea că un proces cultural ar avea loc prin reversul mijloacelor tehnologice către comunitate, este considerată cel puţin naivă, chiar nostalgică.

Al doilea consideră că folosirea termenului de „comunitate" în relaţie cu tipul de comunicare electronică este cel puţin problematică şi creează confuzii. În mod normal, în tradiţia lui Ferdinand Tönnies (1957), comunităţile împărtăşesc un teritoriu geografic, o istorie comună, un sistem comun de valori şi îşi au rădăcina în aceeaşi religie. Această definiţie este utilizată şi de Rheingold atunci când observă declinul adevăratelor comunităţi. În acest sens, conexiunea dintre comunitate şi internet este un „oximoron" (Wittel, 2001, 62). Pe de altă parte, în discuţiile despre interacţiunile on-line, conceptul de comunitate virtuală la care se face referire este diferit, în sensul că aceste comunităţi sunt construite, create şi nicidecum automate, date sau naturale.

Iar prin al treilea argument, termenul de „virtual" creează la rândul său neînţelegeri deoarece desemnează o dublă realitate. Dezbaterile din jurul demarcaţiei dintre lumea virtuală şi cea „reală" au conturat domeniul noilor media şi al cyberspaţiului. Virilio (1995a) sugerează că ne confruntăm cu „pierderea simţului de orientare datorită duplicării realităţii sensibile în realitate şi virtualitate". Lumea online sau virtuală nu ar trebui separată de cea reală sau *off-line* deoarece sugerează existenţa unei realităţi reale şi a unei realităţi mediate. Cercetările empirice au demonstrat că orice activitate întreprinsă în lumea virtuală (e-mail, chat, simpla navigare etc.) este considerată de către utilizatori ca fiind cât se poate de reală. Există o serie de diferenţe, totuşi între socializarea FtF (*face to face*) şi cea online. Astfel, cea mai importantă ar fi lipsa percepţiei comune şi mutuale a contextului în comunicarea on-line. Socializarea online nu se poate baza pe

forme exogene sau contextuale de structurare deoarece orice formă de structurare trebuie să fie produsă intern de participanţi.

În ceea ce priveşte acest nou tip de structură socială contemporană, Wittel îi identifică următoarele trăsături(2001, 65):

- *individualizarea* – domeniul noilor media este populat de o mulţime de experienţe şi biografii ale subiecţilor cu o diversitate de medii educaţionale şi geografice. Aceştia sunt practic „ridicaţi" din propriile medii, contexte şi reinseraţi într-o masă dezorganizată de relaţii sociale la care ei trebuie în acelaşi timp să continue să o augmenteze. În acest sens, socialitatea este imediată şi distanţată în era individualizării, iar identitatea depinde de conştiinţa relaţiei cu ceilalţi, este determinată de ceilalţi şi formată împreună cu ei.
- *relaţii intense şi efemere* – sunt create în cadrul noului tip de cultură preponderentă în societatea cunoaşterii. Predominante sunt relaţiile sociale organizaţionale de tip cultură sarcină, şi apoi cele de tip cultură persoană în care intensitatea relaţiilor este dată de intensitatea implicării în proiectul dat, iar efemeritatea este conturată de durata sarcinii, câteva săptămâni sau luni.
- *de la naraţiune la informaţie* – informaţia reprezintă o secţiune comprimată a timpului şi spaţiului, un mic punct, eveniment sau semnal în spaţiu şi nu revendică dreptul la universalitate, doar la imediat. Naraţiunea este înrădăcinată în istoria comună şi împărtăşită, prin urmare, în socializarea în reţea, subiecţii nu se pot baza pe o experienţă comună, povestită, împărtăşită. De asemenea, naraţiunea este consumatoare de timp în relaţiile sociale, pe când informaţia este mult mai adaptată mobilităţii şi vitezei;
- *asimilarea jocului cu munca* – în socializarea în reţea sunt încurajate jocurile sau mai exact o stare ludică în relaţiile de muncă, de concepere, distribuţie şi protecţie a informaţiei pentru a încuraja creativitatea. Atitudinea ludică conduce la o intensificare a activităţii de muncă, la petrecerea unui timp cât mai îndelungat la locul de muncă astfel încât acest lucru să producă plăcere, să fie distractiv. Este filosofia noilor media care pot îmbina prin utilizări multiple şi diverse ale media, plăcutul cu utilul. De asemenea, procesul de asimilare a jocului cu munca corespunde şi cu diminuarea graniţelor dintre locul de muncă şi viaţa privată, dintre colegi şi prieteni. Are loc un proces de invadare reciprocă a două spaţii sociale până nu de mult extrem de clar delimitate.
- *tehnologia* – socializarea în reţea este adânc încarnată în tehnologiile comunicaţionale şi informaţionale în scopul de a funcţiona ca relaţie socială. Este o socializare construită cu ajutorul tuturor tipurilor de media (vechi şi noi, digitale, cu precădere, dar şi analoage).

Este un tip de socializare în mişcare care nu se bazează pe o anumită tehnologie informaţională şi comunicaţională.

Trebuie subliniat că, prin simpla introducere a conceptului de „socializare de reţea" în spiritul lui M. Castells, Wittel argumentează importanţa (şi nu doar existenţa) comunităţilor virtuale. Acest tip de socializare este considerat paradigmatic pentru noua economie culturală şi pentru forma acestui capitalism întârziat (2001, 71). Desigur, dezvoltarea civilizaţională a secolului contemporan nu avea cum să determine reîntoarceri, reveniri la forme vechi de structuri sociale. Dimpotrivă, aceste schimbări macro-sociale au îmbogăţit structurile sociale şi nu le-au anunţat decesul. Asemănător morfologiei mijloacelor de comunicare în masă, s-au produs transformări şi augmentări ale media, nu înlocuiri fatale. Comunităţile virtuale sunt o nouă formă a vieţii sociale on-line, bogată, complexă, multiplă, iar înţelesul definiţiei dată de Tönnies comunităţilor trebuie re-interpretat şi adaptat contextului actual. Conceptul de „socializare în reţea" nu înlătură, aşadar, problematica comunităţilor virtuale, ci este mai degrabă un concept alăturat celui dintâi, care denotă complexitatea şi multitudinea valenţelor sale. Prin socializarea bazată pe individualism şi adânc încastrată în tehnologie, în societatea informaţională, în efemer şi intensitatea invadării spaţiilor private, „socializarea în reţea" devine parte a caracteristicilor şi proximităţii virtualităţii şi a comunităţilor virtuale.

Cu alte cuvinte, afirmaţia lui M. Castells rămâne valabilă şi în sensul nou dat de apariţia „comunităţilor virtuale" sau a „socializărilor în reţea": *„În cele din urmă, dacă nu este nimic nou sub soare, pentru ce să ne mai deranjăm să cercetăm, să gândim, să creăm, să scriem sau să citim şi să comentăm despre?"* (Castells, 1998/2000, 356)

## 5. Forme comunicaţionale în spaţiul virtual

O ipoteză de analiză a comunicării virtuale se referă la dezvoltarea unor forme specifice comunicaţionale în spaţiul virtual. De asemenea această analiză a comunicării virtuale se încadrează şi în contextul mai larg al studiului comunicării, şi în cel mai restrâns al comunicării de masă şi de grup. Modificările care au fost surprinse la nivel macro, al societăţii în general, se resimt şi la nivelul micro, al relaţiilor individuale. În plus, din punct de vedere teoretic, comunicarea virtuală intervine cu anumite schimbări datorate specificului său în comparaţia cu formele de comunicare tradiţională. Accentuarea formelor de comunicare textuală, a CMC-ului, dezvoltarea unor sub-sisteme de comunicare non-verbală, noile forme de întâlnire on-line sunt

câteva aspecte ale modificărilor aduse de utilizarea comunicării non-verbale în interiorul spaţiului virtual.

De asemenea, larga utilizare a acestui tip de comunicare modernă reprezintă unul din factorii care determină aprofundarea şi surprinderea unor cât mai multe aspecte legate de acest proces, aspecte privind caracterizarea generală dar şi elemente ale impactului folosirii comunicării mediate de calculator, al modificărilor înregistrate în spaţiul educaţional atât ca subiect al socializării, cât şi ca mijloc de învăţare.

Pentru a surprinde totalitatea provocărilor cărora spaţiul educaţional trebuie să le răspundă (impactul lumii virtuale, noile media), voi prezenta o serie de forme comunicaţionale întâlnite frecvent în cadrul spaţiul virtual, precum şi trăsăturile acestora şi schimbările pe care le provoacă procesului comunicaţional. Această analiză pleacă de la principiul general conform căruia procesul instructiv-educativ este un proces comunicaţional prin sine însuşi.

## 5.1. ROM şi RAM

Una dintre cele mai des întâlnite forme de comunicare virtuală şi extrem de agreată de reţele de computere se referă la forumurile electronice sau SIG (*special interest group* – grup cu un interes special), fiind unul din cele mai populare şi deci profitabile servicii oferite de providerii/furnizorii comerciali. Un forum mai numeros este adeseori împărţit în o serie de alte „săli de conferinţă" sau pe subiecte specifice aflate sub o temă mai generală (de exemplu sălile de jocuri on-line). Cea mai mare parte a membrilor unui astfel de forum utilizează porecle astfel încât anonimitatea reprezintă una din caracteristicile generale.

Aceste forumuri sunt conduse de un operator de sistem (engl. SYSOP – *system operator*) sau de un operator de grup (engl. SIGOP - *special interest group operator*). Aceştia sunt persoane cu o pasiune deosebită faţă de internet şi care, din acest motiv, încuviinţează să-şi petreacă o bună parte a timpului lor liber ca moderatori şi manageri ai forumului. Ei adeseori se oferă să devină moderatori (tocmai datorită pasiunii şi interesului lor), alţii sunt numiţi de către centrul operaţional al reţelei. Uneori, aceştia la rândul lor numesc sub-operatori pentru anumite grupuri sau pe anumite teme, atunci când situaţia o cere. Nu există pentru aceşti operatori nici un fel de recompensă materială, dar ei mai sunt motivaţi şi datorită controlului destul de mare pe care îl au asupra discuţiilor din forum, primirii sau excluderii de membri.

Discuţiile din astfel de forumuri au un nivel al limbajului destul de decent, căci orice abatere sau mesaje inflamatoare trimise sunt eliminate de aceşti moderatori cu rol de gate-keep-

eri datorită temerii că forumul ar putea fi închis. În acest sens există cercetări care analizează diferitele forme de manifestare a conduitei în spaţiul on-line (Donath, 2004; Aoki, 1994, Turkle, 1994).

Din perspectiva membrilor participanţi la aceste forumuri, există o clasificare practică, anume:

- cei care mai mult citesc mesajele de pe computer şi nu răspund de obicei la aceste mesaje – sunt numiţi ROM (*read only members*) – sau membrii care doar citesc ;
- cei care participă activ la dezbateri sunt numiţi RAM (*random access members* sau *radical active members*) – membrii activi radicali.

O serie de studii efectuate în Japonia (Kawakami, 1993 *apud.* Aoki, 1994) au demonstrat că 83% din persoanele care erau înscrise într-un forum nu au „vorbit" niciodată, iar dintre cele care au „vorbit", două treimi din acestea s-au manifestat de mai puţin de trei ori. Şi în comunicarea virtuală, aşadar, se obişnuieşte ca o minoritate să vorbească mai mult, în timp ce majoritatea „ascultă". Acelaşi cercetător nipon a identificat şase motive pentru care ROMii îi depăşesc numeric pe RAMi: 1. reţinerea de a vorbi cu persoane pe care nu le cunosc; 2. rezistenţa de a participa într-un grup care a fost anterior format şi care s-a dezvoltat fără aportul lor; 3. lipsa de expertiză şi teama de a fi evaluat de ceilalţi; 4. dificultatea de a decide limita până la care se pot dezvălui celorlalţi; 5. îngrijorarea faţă de imposibilitatea de a se face pe deplin înţeles; 6. frica de criticismul celorlalţi (teama de excludere).

Totodată, anumite persoane care au rolul de ROMi într-un forum pot fi membrii foarte activi într-altul. Denumirea de ROM sau RAM reprezintă aşadar o clasificare a rolurilor pe care indivizii le joacă în spaţiul virtual, în anumite forumuri.

### 5.2. Întâlnirile on-line şi off-line

De obicei, persoanele care au ajuns să se cunoască prin intermediul computerului, se vor întâlni şi fizic. Aceste întâlniri fizice ca urmare a cunoaşterii on-line se numesc întâlniri off-line. Cea mai mare parte a acestor întâlniri sunt comunicate într-un anume spaţiu al forum-ului unde sunt anunţate data şi locul şi unde membrii anunţă eventuale modificări. Un studiu efectuat de Kuroiwa (1993, *apud*. Aoki, 1994) a demonstrat că membrii care participă la întâlnirile off-line sunt de obicei dintre cei mai activi în chat–urile (*real-time electronic conversation* – conversaţie electronică în timp real) de pe forum-uri. Acest lucru este explicat prin faptul că întâlnirile off-line sunt văzute ca o continuare a celor on-line.

De asemenea, atât chat-urile cât şi întâlnirile off-line sunt întreţinute de persoanele care împărtăşesc spaţiul virtual sau cel fizic la un anumit moment. Din punct de vedere socio-psihologic, întâlnirile off-line sunt considerate a avea un efect de întărire a sentimentului de apartenenţă a membrilor la un anumit forum sau chat, având ca efect o creştere a participării active la acel forum.

Totuşi nu toate forum-urile care se ţin pe internet au drept consecinţă întâlnirea off-line. De exemplu, forumurile în care activează pasionaţi ai calculatoarelor şi internetului nu se regăsesc printre cele cu întâlniri off-line, deoarece membrii lor schimbă informaţii şi programe în mod direct. În schimb, forumurile cu subiecte de divertisment (sport, muzică, anumite hobby-uri etc.) au ca tendinţă şi întâlnirile off-line.

Cea mai mare parte a membrilor unor astfel de forumuri care au participat şi la întâlnirile off-line au afirmat că au simţit că s-ar fi cunoscut deja cu celălalt. Explicaţia acestui fenomen rezidă în faptul că în general, subiectele abordate în forumuri sunt tratate cu destul de multă seriozitate, chiar în profunzime, iar participaţii ajung în cele din urmă să-şi dezvăluie sentimente, opinii, atitudini sincere.

## 6. Trăsături ale comunicării în spaţiul virtual

Pornind de la diferite studii dedicate spaţiului virtual şi noilor media (Lister *et al*, 2007; Kerr *et al*, 2006; Ahlers, 2006), pot fi sintetizate următoarele trăsături ale comunicării virtuale:

a) Interactivitatea – reprezintă principala trăsătură a comunicării în spaţiul virtual prin permanenta schimbare a rolului emiţătorului cu receptorul, prin suprapunerea acestora. Interactivitatea se manifestă în toate formele comunicării virtuale fiind măsura relaţiilor şi esenţa acestora.
b) Simularea – reprezintă principala formă de manifestare a realităţii virtuale prin diferenţierea de cea tradiţională. Este considerată manifestarea senzorială şi psihomotorie a unei comunicării care nu a mai îmbinat sub nici o altă formă toate elementele la un loc (scrisă, verbală, non-verbală etc.) în relaţia cu un mijloc de comunicare, respectiv noile media.
c) „Unimedia" – este, în conformitate cu accepţiunea dată de P. Lévy (2001, 45), preferabil celui de multimedia. Unimedia desemnează confluenţa media separate în aceeaşi reţea digitală integrată, şi nu cel de „multimedia" care ar trebui să facă referire la o strategie

combinată (canale media variate). Multimedia nu susţine ipostazele reale ale virtualităţii, anume interconectare şi integrare.

d) Imersiunea – reprezintă una din principalele forme de manifestare alături de simulare şi digitalizare, reprezentând procesul ce are loc în interiorul lumii sau spaţiilor virtuale. Spre deosebire de formele de comunicare clasice, în cadrul comunicării virtuale are loc o mai profundă trăire şi interconectare a diferitelor procese psihice (de la cele cognitive la cele de atenţie, memorie, învăţare, creaţie cuplate cu cele afective şi psihomotorii). Acest fapt se datorează posibilităţii utilizării diferitelor mecanisme sau tehnici de imersiune (mănuşi, ochelari, costume speciale) conectate la un computer.
e) Textualitatea – în cadrul spaţiului virtual se manifestă o re-descoperire a comunicării scrise, textuale prin crearea unor noi forme de scriere rapidă specifice comunicării în cadrul grupurilor pe internet, dar şi unor noi tipuri de texte: hiperdocumentele şi hipertextele.
f) Sistem comunicaţional deschis – este una din trăsăturile definitorii ale comunicării în spaţiul virtual atât din perspectiva variaţiei participanţilor, din cea a conţinuturilor, cât şi din cea formelor de organizare (permanenta apariţie, şi dezvoltare de noi tipuri, ca de exemplu în spaţiul educaţional: de la învăţământul la distanţă la consiliere şi tutoring on-line).
g) Comunicare generatoare de comunităţi – comunicarea în spaţiul virtual are unul din principalele merite de a redescoperi comunităţile în plin proces de globalizare şi individualizare (însingurare).
h) Flexibilitate şi fluiditate – afectează toate mijloacele de comunicare. Nu presupune ancorări temporale şi spaţiale şi nici legături sau apartenenţe deosebite. Promovează relaţii bazate pe încredere şi pe motivaţia intrinsecă a comunicării, nu pe reguli, răspunderi şi asumări statutare. Flexibilitatea se referă la varietatea metodelor, a căilor şi proceselor, iar fluiditatea presupune curgerea nestingherită a fluxurilor informaţionale, a mesajelor.
i) Dispune de forme de stocare nelimitate – spre deosebire de orice altă formă de comunicare, în special cea scrisă, comunicarea virtuală, prin intermediul internetului şi al noilor media, prezintă cele mai bogate, variate tehnici de stocare, arhivare şi reactualizare a mesajelor sau ale unei activităţi (o vizită la un muzeu, consultarea unei enciclopedii etc.).

j) Necesită aptitudini tehnice şi informaţionale – prin varietatea formelor sale necesită anumite competenţe tehnice de utilizare a mijloacelor, mai complexe decât utilizarea unui stilou sau simpla alfabetizare. Cu toate acestea, şi abilităţile tehnice şi informaţionale se pot deprinde gradual, în principal în funcţie de gradul de răspândire a unei forme de comunicare (vezi utilizarea e-mail-ului în urmă cu câţiva ani, comparativ cu utilizarea sa actuală). Este poate singura formă de comunicare care prezintă un raport direct proporţional cu gradul de dezvoltare al noilor tehnologii informaţionale şi comunicaţionale.

Păstrând cadrele definiţiei date comunicării virtuale, cel mai important vector de manifestare al virtualităţii rămâne internetul. Consider utilă distincţia realizată de P. Lévy (2001, 67) între două procese care au loc în timpul navigării pe internet, procese care trasează liniile virtualizării comunicării. Cel mai adesea se întâlneşte un amestec al celor două, afirmă Lévy (2001). Primul este numit „vânătoarea" (engl. *hunting*) şi desemnează o metodă aplicată atunci când este căutată o informaţie anume şi într-un timp extrem de scurt. Cel de-al doilea proces este denumit „colectarea" (engl. *gathering)* şi are loc atunci când se produce un fel de „hoinăreală" pe internet, când nu se caută ceva anume, când o anumită cale este părăsită cu uşurinţă, dar care se finalizează cu colectarea unor „produse" (informaţii) de-a lungul parcurgerii mai multor site-uri.

Lévy (2001, 75) identifică, pe baza principalelor moduri de interacţiune şi comunicare în spaţiul virtual, diferenţierile majore aduse de inovaţiile tehnologice şi de media digitale dintre sistemele de comunicare tradiţionale (televiziune, radio, telefonie) şi cele virtuale.

1. Accesul de la distanţă şi transferul fişierelor – reprezintă una dintre funcţiile principale ale virtualităţii prin accesarea diferitelor baze de date, informaţii indiferent de coordonate spaţiale şi temporale. De asemenea, promovează şi interactivitatea în cadrul comunităţilor, reuşind să se păstreze legătura între membrii acesteia.
2. Poşta electronică – reafirmă rolul principal pe care transmiterea şi schimbul de mesaje îl au în spaţiul virtual. Orice persoană care are acces la un computer conectat la internet poate deţine şi o căsuţă poştală electronică. Deşi principala formă de comunicare întâlnită este cea scrisă, mesajele tind să devină (aşa cum am prezentat anterior) purtătoare de elemente multimedia, anume să încorporeze sunete, imagini, animaţii în text sau chiar să se prezinte sub forma hipertextului. De asemenea, această funcţie nu schimbă doar raporturile tradiţionale întâlnite în corespondenţa scrisă, ci întreg procesul prin: liste

multiple de destinatari accesaţi simultan, ştergerea, păstrarea sau modificarea mesajului fără a consuma hârtie (sau altă materie primă), transmiterea unei cantităţi bogate de informaţie (prin ataşarea unor documente sau prin hipertext).

3. News-grupurile şi listele poştale – reprezintă o funcţie mai complexă decât e-mail-ul deoarece permite unui grup cu ajutorul unui program sofisticat să discute sau să dezbată anumite subiecte. Mesajele sunt în general clasificate de subiecte, iar unele dintre acestea sunt închise atunci când nu mai prezintă interes pentru nici un membru al grupului. Una dintre diferenţe constă în faptul că mesajele nu se adresează destinatarului şi subiectului, acest lucru neînlăturând posibilitatea comunicării prin e-mail sau a răspunsului la mesaje. Membrii grupului sunt conectaţi în acelaşi timp, iar mesajele nu se salvează în mod obişnuit. Prin aceste forme s-au dezvoltat noi moduri de scriere şi interacţiune (aşa cum am prezentat anterior sub forma emoticonurilor, avatarurilor, a diferitelor forme de scris etc.) Este o formă de comunicare specifică chat-urilor. Prin urmare, spaţiul virtual devine un mod de relaţionare cu ceilalţi care nu ţine cont de locaţia geografică sau de nume, ci de interese, nevoi, discuţii.
4. Conştiinţa de grup - reprezintă o formă mai profundă de comunicare decât cea a news-grupuilor. Aceasta ia forma relaţiilor stabilite de exemplu în învăţarea cooperativă bazată pe computer sau în cadrul intranetului (ca formă de comunicare organizaţională) şi presupune colaborarea, punerea la dispoziţie a documentelor, a informaţiilor, crearea de hiperdocumente în comun. Trăsătura fundamentală a acestui tip de comunicare este transparenţa.

Prin urmare, spaţiul şi realităţile virtuale devin un mijloc de comunicare şi spaţiu public de manifestare. Procesul de comunicare care are loc în cadrul acestui spaţiu poate fi folosit pentru divertisment (jocuri), pentru educaţie sau la locul de muncă. Este un spaţiu care pe măsură ce creşte şi se dezvoltă tinde să devină un singur univers virtual, cu variaţii infinite şi aflat într-o continuă schimbare. Cu alte cuvinte, toate textele sunt parte a unui singur şi imens hipertext, însoţit de o polifonie acustică şi de o multitudine de imagini şi grafice. Prin programe informatice specializate se creează posibilităţi de detectare, de conturare, de „cartografiere” inteligentă în scopul de a ajuta parcurgerea diferitelor spaţii virtuale, mai ales pe internet. Informaţia, asemenea mesajelor devin mai încărcată de aprecierile şi personalitatea fiecărui utilizator datorită caracterului interactiv şi unui feed-back prezent permanent.

Acum mai mult ca oricând axiomele formulate de reprezentanţii Şcolii de la Palo Alto devin mai pertinente şi mai actuale, atunci când susţin: *„Comunicarea este inevitabilă* sau *Non-comunicarea este imposibilă ".*

## 7. Aspecte pozitive şi negative ale comunicării virtuale

Analiza funcţiilor comunicării virtuale are ca fundament teoretic paradigma funcţionalistă a comunicării, pornind de la întrebarea „program" formulată de Elihu Katz „*ce fac oamenii din media"*. Consider că putem întâlni în cadrul analizei comunicării virtuale o suprapunere aproape perfectă între elementele cheie ale abordării funcţionaliste şi utilizarea internetului, din prisma abordării media a „utilizărilor şi gratificaţiilor". Motivaţiile unei asemenea afirmaţii se întemeiază pe o serie de argumente: de la televiziune încoace oamenii au învăţat să recurgă la media care răspund cel mai bine nevoilor lor; mesajele au un impact doar în măsura în care există un anumit grad de receptivitate (căutare) din partea publicului; publicul are anumite aşteptări de la media, anumite cerinţe pe care şi le doreşte împlinite; totodată, publicul devine activ (din consumator devine utilizator) în elaborarea conţinuturilor diferitelor media; dar şi creşterea gradului de concurenţă nu doar între medii, dar şi în cadrul aceluiaşi medium.

Prin urmare, publicul de astăzi devine unul din ce în ce mai specializat, metaforizat într-un „vânător" al informaţiei din „jungla" societăţii actuale. Internetul, comunicarea virtuală în general, oferă omului contemporan mijloacele necesare pentru a-şi satisface nevoile cu cele mai puţine resurse (cea mai rară fiind timpul, urmată de competenţele necesare de utilizare).

Comunicarea în spaţiul virtual înregistrează o serie de *avantaje şi dezavantaje* în funcţie de perspectiva abordată (de ordin filosofic – cultural, a efectelor, a publicului utilizator, a tehnicităţii, a mesajului). Sintetizând efortul teoreticienilor virtualităţii (P. Lévy, S. Turkle, Lister *et. al*, H. Jenkins) am stabilit o serie de criterii, pe baza cărora am identificat următoarele aspecte pozitive şi negative ale comunicării virtuale, redate în continuare:

*Tabel 5: Aspecte pozitive şi negative ale comunicării virtuale*

| Criteriul de analiză | Aspecte pozitive | Aspecte negative |
|---|---|---|
| Filosofic-cultural/ | încurajează creativitatea;<br>respect faţă de diversitate şi multiculturalitate;<br>circulaţia liberă a informaţiei; | globalizarea consumului;<br>creşterea discrepanţelor socio-economice;<br>lipsa controlului; |

| | | |
|---|---|---|
| **Ideologic** | creşterea competenţei comunicaţionale;<br>descoperirea unor noi forme educaţionale (e-learning, învăţământ on-line etc.);<br>dezvoltarea unor noi pattern-uri culturale, informaţionale;<br>extinderea condiţiei realităţii dincolo de pragurile posibilului umanului;<br>promovarea unor noi forme de artă (arta digitală, arta virtuală) prin îmbinarea noilor media cu forme de exprimare artistică. | răspândirea culturii de masă;<br>lipsa criteriilor de selecţie;<br>desuetizarea valorilor;<br>promovarea exacerbată a relaţiei om-maşină prin înlocuirea şi preluarea funcţiilor umane de către maşină – pierderea umanităţii; |
| **Efecte** asupra publicului utilizator | acces la informaţie simultană şi verificabilă;<br>dezvoltarea unor sisteme proprii de căutare, analiză şi sinteză;<br>acces facil la date, universuri şi lumi variate (enciclopedii, muzee etc.);<br>creşterea gradului de comunicativitate textuală şi audio-video;<br>descoperirea unor noi forme comunicaţionale (emoticonii, de exemplu)<br>creşterea gradului de independenţă şi autonomie. | înstrăinare, închidere în sine;<br>pierderea sociabilităţii FtF;<br>lipsa competenţelor de selecţie şi răspuns la boom-ul informaţional;<br>efectul Pinocchio (interacţiunea emoţionată cu computerele, în special la copii şi adolescenţi). |
| Mesaje/ **Conţinut** | creşterea rolului educaţiei informale, alternative;<br>bogăţie informaţională şi surse alternative de cunoaştere;<br>tipuri variate de mesaje primite simultan (cognitiv, afectiv şi senzo-motor);<br>creşterea atenţiei distributive şi a capacităţii de muncă în echipă;<br>cunoaştere de sine;<br>posibilitatea stocării mesajelor şi revenirii asupra lor indiferent de natura acestora (comunicare intra, inter personală, de grup sau de masă). | scăderea rolului profesorului ca sursă de informare legitimă;<br>probabilitate crescută de expunere la mesaje cu conţinut violent şi pornografic. |
| **Tehnicitate/ Mijloc** | competenţe de comunicare multimedia;<br>competenţe informaţionale şi tehnice de operare, selectare, stocare etc.;<br>utilizarea concomitentă a mai multor mijloace/ medii – noile media;<br>abilităţi de utilizare simultană a mai multor forme (scris, citit, audio-video);<br>utilizarea mijloacelor virtuale în diferite scopuri medicale şi tehnice – simulări. | supra-saturare tehnologică;<br>blocaje disfuncţionale;<br>creşterea programelor de violare informaţională (spargeri de coduri, furt etc.). |
| **Actori** | uşurinţa de a crea şi păstra relaţii comunicaţionale noi; | lipsa de încredere;<br>pierderea identităţii; |

| | | |
|---|---|---|
| **comunicaţionali** | creşterea rolului de divertisment al comunicării;<br>aspectul ludic al implicării;<br>posibilitatea construirii şi reconstruirii identităţii umane („identitatea fluidă”);<br>creşterea imaginaţiei şi creativităţii – potenţarea acestora;<br>creşterea laturii interpretative şi artistice;<br>dezvoltarea unor sisteme de organizare la locul de muncă. | neimplicare actuală, ci doar potenţată din prisma identităţii virtuale;<br>lipsa moralităţii asumate, a responsabilităţii;<br>posibilitate crescută de manipulare şi de propagare a patologiilor comunicaţionale;<br>tulburări mentale, anxietate, dezorientare;<br>utilizare exagerată la locul de muncă şi acasă – personificarea computerului şi încastrarea lui în toate activităţile de rutină;<br>scăderea comunicării FtF în detrimentul celei virtuale (CMC). |

Păstrând cadrele teoriei sociale critice conturate şi fundamentate de D. Kellner (2001), una dintre concluziile analizei avantajelor şi dezavantajelor utilizării comunicării virtuale, se referă la nepromovarea clivajului între comunicare, mijloacele de comunicare în masă şi cultură. Cu alte cuvinte, miza comunicării virtuale este trasată tocmai de paradoxurile pe care le generează, tocmai prin unicitatea, originalitatea manifestărilor sale. Ea devine cu atât mai importantă, cu cât aceste mize se relaţionează cu problematica consumului mediatic şi cu cea a educaţiei.

CAPITOLUL II

# NOILE MEDIA

**1. Noile media – cadrul conceptual**

**1. 1. Alte valenţe ale conceptului de *noile media***

**2. Convergenţa media**

**2.1. Dimensiunea culturală a convergenţei media**

**3. Caracteristicile noilor media**

**3.1. Digitalitatea**

**3.2. Interactivitatea**

**3.3. Hipertextualitatea**

**3.4. Dispersia**

**3.5. Virtualitatea**

**3.6. Ubicuitatea şi remedierea**

**4. Provocările noilor media**

**5. Posibile utilizări ale noilor media în educaţie**

## 1. Noile media – cadrul conceptual

Problema comunicării virtuale şi a impactului său în viaţa socială este conturată de contextul noilor media, al interacţiunii dintre acestea şi societate. Impactul noilor tehnologii informaţionale şi comunicaţionale în spaţiul educaţiei nu poate fi adus în discuţie fără o incursiune în specificul noilor media şi fără o analiză a formelor lor de manifestare. Cu atât mai mult cu cât acest impact este necesar să fie măsurat în contextul teoriilor comunicării şi al societăţii informaţionale.

Demersul analitic întreprins asupra noilor media se datorează pe de o parte necesităţii surprinderii specificului lor, a trăsăturilor şi a modului de manifestare a virtualităţii, iar pe de altă parte datorită impactului pe care acestea îl au asupra *cunoaşterii* în contextul noii societăţi postmoderne. Totodată, *cunoaşterea* reprezintă produsul tranzacţionat nu doar în noua economie, ci şi în spaţiul educaţional, şcoala fiind prin excelenţă organizaţia producătoare de cunoaştere, în special cunoaştere ştiinţifică. Prin urmare, contextul analizei noilor media capătă noi valenţe în calitatea lor de vectori ai societăţii informaţionale contemporane, de mijloace purtătoare de cunoaştere.

Conceptual, *„noile media se referă la rezultatul convergenţei dintre sistemul mediatic tradiţional (televiziune, radio, presă scrisă), telecomunicaţii, tehnologia digitală şi sistemele informatice computerizate”* şi includ: computerele personale, teletextul, sistemul de înregistrare video, videotextul, televiziunea prin cablu, sateliţii de telecomunicaţii, sistemele de teleconferinţe şi videoconferinţe, mesageria vocală, sistemul de transmitere prin fax, televiziunea de înaltă fidelitate, telefonia mobilă, televiziunea interactivă, CD-ROM, DVD, instant messaging, inteligenţa artificială, grafica tridimensională (Dobrescu, Bârgăoanu, 2003a, 83-84) şi realitatea virtuală. Cu toate acestea, Internetul este considerat a fi principalul vector al noilor media cu atât mai mult cu cât studiile referitoare la noile media au cunoscut o diversitate şi o multiplicare exponenţială odată cu dezvoltarea acestuia şi a incursiunii „computerului” în majoritatea aspectelor vieţii personale şi sociale a indivizilor. Totodată, Internetul este principalul mijloc de creare a spaţiului virtual, fiind unul din elementele centrale de analiză ale noilor media în relaţie cu virtualitatea.

În acest context, Jay David Botler şi Richard Grusin (1999, 20) consideră World Wide Web-ul ca fiind nu doar un simplu *software* de transmitere a textelor şi documentelor de date, ci suma utilizărilor sale: de la marketing la publicitate, la educaţie şi exprimare personală. Astfel, tehnologiile media sunt văzute ca agenţi ai culturii, fără a fi prinşi în capcana determinismului tehnologic. Noile media digitale nu se constituie în agenţi externi care să surprindă cultura, ci ele emerg din contextele culturale, remodelează celelalte media care sunt încorporate în contexte similare sau identice.

Noutatea noilor media reprezintă de asemenea unul din cele mai dezbătute aspecte în condiţiile în care valenţa de nou ataşată unui medium se constituie într-o relativă percepţie greşită a unui decalaj între media „tradiţionale” sau „vechi” şi noile media. Consider că cea mai fericită formă de exprimare a acestei diferenţe este cea de „media tradiţionale” deoarece trăsătura de „vechi” nu poate fi ataşată nici unui medium datorită procesului de *re-mediere* şi a celui de *convergenţă*. Aceste două procese explică elocvent nu doar apariţia şi dezvoltarea noilor media, dar şi modurile lor de manifestare în contextul socio-cultural contemporan. Cu alte cuvinte, *„ceea ce este nou la noile media provine de la modul special în care ele au remodelat „vechile media” şi de la modul în care în cele din urmă s-au modernizat ca răspuns la provocările celor noi”* (Botler, Grusin, 1999, 15). Aşadar, World Wide Web-ul remediază televiziunea, iar, la modul general, întregul ansamblu al media digitale îmbunătăţeşte nu doar televiziunea, dar şi filmul, fotografia, pictura şi textul tipărit. Procesul de remediere constă unicitatea lumii digitale, virtuale.

În acest sens, consider, din perspectiva formulată de D. Wolton în *L'internet et apres? Une theorie critique des nouveaux medias*, că pentru proprietatea înţelegerii noilor media şi a Internetului trebuie urmărite câteva idei (*apud.* Dobrescu, Bârgăoanu, 2003a, 98):

a) Este irelevant să se discute sub formă opozabilă problematica „noilor" şi „vechilor" media în condiţiile în care, din punct de vedere comunicaţional, este mai important conţinutul şi rolul acestora în societate. Mergând pe linia trasată de McLuhan în *Understanding Media* (1964), media sunt complementare, „conţinutul unui medium este întotdeauna un alt medium", ele chiar se regăsesc încorporate unele într-altele. De exemplu, World Wide Webul a încorporat televiziunea (un mediu clasic), mai mult decât cinematograful, datorită trăsăturilor sale specifice: interactivitate, dispersie etc. Această idee se regăseşte şi la alţi autori şi a fost metaforic enunţată de Umberto Eco. *„De fiecare dată când inventăm o nouă tehnică pentru a transmite cunoaşterea, ne temem că ea o să le ucidă pe cele dinainte. Nu e deloc aşa. Gutenberg nu a ucis teologia, ci l-a produs pe Luther. Fotografia a eliberat pictura de constrângerile reproducerii…"* (*apud.* Miège, 2003, 109).
b) Trei dimensiuni contribuie la înţelegerea comunicării, respectiv dimensiunea tehnică, culturală şi socială, iar accentuarea uneia dintre ele conduce implicit la exagerare sau la o comprehensiune eronată a rolului şi relaţiei acestora în societate. Prin urmare, fiecare dimensiune (tehnică, culturală sau socială) îşi defineşte propriul rol în înţelegerea rolului comunicării, la care s-ar putea adăuga şi o dimensiune educaţională, pedagogică prin intermediul căreia să se asigure şi permanentizarea, perpetuarea valorilor culturale, a proiectului social şi a competenţelor tehnice.

### 1. 1. Alte valenţe ale conceptului de *noile media*

Prima observaţie legată de cuvântul „media" se referă la confuzia, atât din limba engleză, cât şi din limba română, dintre forma la singular care este „medium" şi cea de plural, „media". Deşi incorect din punct de vedere gramatical, în limba română se foloseşte pluralul la singular precum în afirmaţia „media cunoaşte"- şi prin urmare, s-a ajuns la forma „noul media", o sintagmă care implică o totală lipsă de coerenţă.

La nivelul simţului comun, „media" desemnează în mod obişnuit „comunicarea mediatică", anume totalitatea instituţiilor şi organizaţiilor mediatice (presă, televiziune, edituri etc.) şi produsele culturale şi materiale ale acestora. Totodată, din perspectiva scolastică, atunci

când sunt studiate ori instituţiile mediatice ca atare, ori implicaţiile lor culturale şi sociale, se investighează în cadrul unui demers mai complex „conţinutul" media, al semnificaţiilor reprezentărilor şi al informaţiei consumate de audienţă şi diferitele sale publicuri. În acest sens, „media" sunt înţelese ca instituţie socială, în timp ce „noile media" sugerează ceva mai puţin stăpânit, mai puţin cunoscut şi mai dificil de identificat. De asemenea, media se referă la schimbările rapide ce au loc datorită varietăţii experimentelor şi descoperirilor tehnologice, pe de o parte, iar pe de altă parte, reprezintă un set de interacţiuni care se petrec între diferitele tehnologii şi formele tradiţionale de media (CD-ul interactiv care oferă imaginii multiple funcţionalităţi, teledistribuţia prin cablu sau utilizarea sateliţilor pentru telecomunicaţii şi radioteledifuziune).

În al doilea rând, conceptul de „noile media" este asociat cu schimbarea. Această valenţă a luat naştere începând cu anii '80 când universul media şi cel al comunicării au prezentat o serie de diferenţieri şi modificări din ce în ce mai rapide. De la fotografie la televiziune şi telecomunicaţii au fost prezente schimbări culturale şi au cunoscut o serie de dezvoltări ulterioare, schimbări care nu au caracterizat doar spaţiul mediatic, ci şi cel cultural, social, politic sau economic. Aceste schimbări masive care sunt asociate cu „noile media" vizează următoarele aspecte (Lister *et. al*., 2007, 10):

- saltul de la modernitate la postmodernitate – noile media sunt considerate a juca rolul central în această schimbare majoră care caracterizează manifestările profunde ale structurilor societăţii şi economiei mondiale începând cu anii '60 în corelaţie cu schimbările culturale;
- procesul intens al globalizării – în care noile media îşi aduc o contribuţie majoră la dizolvarea statelor naţionale şi a graniţelor în cadrul comerţului, corporaţiilor, al obiceiurilor şi culturii, al identităţilor şi credinţelor religioase;
- înlocuirea (în special în Occident) a erei industriale cu era post-industrială a informaţiei – o schimbare manifestată pe piaţa muncii, în producţia de bunuri şi servicii, apariţia industriilor „informaţiei" (Castells, 1996, 1998/2000; Ritzer, 2003) şi publicităţii în care multiplele utilizări ale noilor media par să optimizeze procesul;
- o descentralizare a ordinii geo-politice, prin slăbirea mecanismelor de putere şi control ale Occidentului datorată facilitării de către noile media a reţelelor, a dispersiei centrelor şi transgresării graniţelor.

Noile media sunt prinse în această turnantă a schimbărilor şi sunt adeseori percepute atât drept cauză, cât şi efect al acestora. Emergenţa noilor media face parte dintr-un peisaj mult mai larg din punct de vedere social, tehnologic şi cultural, anume noua tehnocultură.

O a treia valenţă se referă la „noutatea” noilor media, respectiv la încărcătura ideologică a acestui sens. Întotdeauna „noul” reprezintă avangarda, iar noutatea este descoperită de vizionari. Aceste conotaţii ale semnificaţiei de „nou” îşi au originea în credinţa modernă în progresul social determinat de tehnologie caracteristică secolului XX, cu rădăcini încă din secolul XIX. Noilor media le sunt ataşate obligaţii şi scopuri, cum ar fi cele de creştere a productivităţii şi cele legate de oportunităţi educaţional-instructive. De asemenea, ele deschid noi orizonturi comunicativ creative. Denumirea unei întregi serii de descoperiri ca fiind „noi” aparţine mişcării ideologice despre progres, caracteristică societăţilor occidentale. Aceste argumente sunt susţinute de întreprinzători, de marii producători de *hardware* şi *software*, de jurnalişti, artişti, intelectuali, de specialişti din diferite domenii, din educaţie, cultură etc. Entuziasmul lor pentru „ultima descoperire” este rareori motivat de o ideologie neutră. De exemplu, celebrarea şi neobosita promovare a noilor media şi a tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale (ICT) atât în sectorul public cât şi în cel privat nu poate fi disociată de formele neo-liberale ale globalizării producţiei şi distribuţiei care sunt o caracteristică a ultimilor douăzeci de ani.

Nu în ultimul rând, „noile media” se consideră a fi câştigat atâta teren datorită unei folositoare imixtiuni de înţelesuri (Lister *et. al*., 2007, 11). Datorită gradului ridicat de generalitate şi a tonalităţilor ideologice, o serie de reducţii sunt evitate: emfaza unei definiţii pur tehnice şi formale ca cea de „media digitale” sau „media electronice” realizată prin asociere şi prin suprapunere; sublinierea unui singur aspect caracteristic cum este cel al „interactivităţii” sau limitarea la un singur set de practici şi mecanisme implicite, cum este cel CMC (*Computer-Mediated-Communication*).

Astfel, se poate atrage atenţia asupra confuziei generate de sintagma „noile media”, prin faptul că adeseori poate desemna doar Internetul, dar şi televiziunea digitală, noi forme de imaginare a corpului – avatarurile, mediul virtual sau doar jocurile pe calculator. Toate acestea reprezintă o serie întreagă de aspecte la care noile media fac referire. Ele, de altfel, sunt considerate media şi, fiecare, la rândul său, pretinde trăsătura de noutate datorită strălucirii sale. Aceste conotaţii pornesc şi dintr-o perspectivă teoretică dată de folosirea termenului de „digital” ca formă de disociere de „analogic”. Digitalul se bazează pe codificarea binară ca formă de înregistrare, înmagazinare şi distribuire a informaţiei (aşa cum este teoretizată de perspectiva cibernetică în comunicare). De asemenea, „digitalitatea” se prezintă ca o trăsătură a noilor media, deşi o bună parte din acestea sunt îmbunătăţiri ale media analogice.

Sensul de „noutate” al conceptului de „noile media” conţine un anume substrat de abstractizare. Abstractizarea este fundamentată de necesitatea utilizării sintagmei la plural

datorită varietăţii sale aşa cum a fost arătat anterior. În acest demers, trebuie avută în vedere întreaga varietate a schimbărilor determinate de „nou" care nu sunt în mod determinant, cauzal provocate de dezvoltările tehnologiei. Astfel, trebuie avute în vedere fluctuaţiile dintre nou şi vechi, aspecte clare ale diferenţierilor.

Pornind de la aceste consideraţii, Lister *et.al.* (2007, 12) elaborează un model sintetic pentru a înţelege semnificaţia „noului" din „noile media":

- *Noi experienţe textuale* – noi forme şi tipuri ale textualităţii în consumul noilor media pentru evaziune, plăcere, distracţie (jocurile electronice, efectele speciale din cinematografie etc.);
- *Noi forme ale reprezentării lumii* – media oferă, sub forme care nu sunt întotdeauna destul de clare, noi posibilităţi reprezentaţionale şi experienţe utilizatorilor (ca de exemplu mediile virtuale imersive, multimedia interactive);
- *Noi relaţionări între utilizatori şi consumatori şi tehnologiile mediatice* – schimbări provocate în utilizarea şi receptarea imaginii în comunicarea mediatică la nivelul vieţii cotidiene şi la nivelul înţelegerii investiţiei în tehnologiile media;
- *Noi experienţe ale relaţiei dintre întrupare, identitate şi comunitate* – transformări în cadrul percepţiei personale a spaţiului, timpului şi locului (atât la scale locale cât şi globale) care au implicaţii asupra modului în care ne auto-percepem şi ne plasăm în lume;
- *Noi concepţii ale relaţiei corpului biologic cu media tehnologice* – provocările de a realiza distincţii între uman şi artificial, natură şi tehnologie, corp şi proteze, real şi virtual (teoriile cyberculturii şi ciberneticii);
- *Noi modele de organizare şi producţie* – realinieri vaste şi integrări ale media în cultură, industrie, economie, acces, proprietate, control şi reglementare.

Orice incursiune în oricare dintre aceste „noutăţi" va determina găsirea unui întreg bagaj de producţii tehnologice care include: CMC (*Computer-Mediated Communication*) – chat-urile, comunicarea prin intermediul avatarurilor, transmisiile video, web-ul şi telefonia mobilă; noile forme de distribuţie şi consum mediatic – caracterizate de comunicarea textuală şi formatele hipertext: World Wide Web-ul, CD-Rom-ul, DVD-urile şi variatele platforme ale jocurilor electronice; realitatea virtuală: de la mediile de simulare la spaţiile reprezentaţionale imersive; şi o întreagă paletă a transformărilor şi mutaţiilor suferite de media clasice (fotografia, animaţia, televiziunea, filmul şi cinematograful).

## 2. Convergenţa media

Noile media s-au dezvoltat ca urmare a procesului de convergenţă între diferite media. Multă vreme mijloacele de comunicare în masă s-au dezvoltat separat, independent unele de altele. Odată cu „revoluţia digitală şi cea informatică care se umflau ca un val uriaş" (Hundt *apud.* Briggs, Burke, 2005, 242) utilizarea computerelor intră în convergenţă cu comunicaţiile.

Convergenţa media este considerat procesul care orientează în aceeaşi direcţie, către acelaşi scop varietatea formelor şi tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale. Este considerată mai mult decât o răsturnare tehnologică, ea alterând relaţia dintre tehnologiile existente, industriile media şi audienţe (Jenkins, 2004, 33).

Iată, deci, cum cuvântul „convergenţă" începe odată cu anii '90 să fie folosit pentru a desemna legătura, integrarea dintre text, numere, imagini şi sunet în tehnologia digitală. Înţelesul se va păstra faţă de cel iniţial dat în anii '70 ca asociere între computere şi telecomunicaţii. Este meritul informaticii de a reuni astfel de universuri separate şi de a crea unele noi.

În lucrarea *Paradigme ale comunicării de masă*, Ion Drăgan (1998,70) prezintă sintetic trei perioade ale dezvoltării interferenţei media începând cu telegraful lui S. Morse (1837):

- *Prima perioadă* este numită a *„apropierilor"* între două tehnici şi care începe din 1944 cu radio şi magnetofon; în 1952 avem televiziunea şi magnetoscopul, în 1964, televiziunea şi sateliţii, iar în 1978 videodiscul şi informatica.
- *A doua perioadă* din istoria media este una a *„asocierilor"* care va produce câte un nou medium. Astfel, teleinformatica se va naşte în 1964 ca asocierea dintre telefon şi informatică, în 1979 apare teletextul, iar în 1984 videotextul interactiv.
- *A treia perioadă* este caracterizată de dezvoltarea *simultană şi interconectată a teledifuziunii, informaticii şi telecomunicaţiilor*. Este începutul a ceea ce Francis Balle numea „era integrării", pasul spre un „medium universal".

Aceste conjugări au generat o nouă „eră", o lume a comunicaţiilor globale proiectată de trei coordonate: televiziunea cu plată, cablul şi internetul, având ca punct comun tehnologia digitală la care face referire conceptul de „convergenţă".

Asa Briggs şi Peter Burke (2005) consideră că acea „explozie" a fost mai puţin datorată convergenţei, ci este mai mult o multiplicare a media. Mai mult decât atât, abundenţa lor determină şi o multiplicare a opţiunilor.

O astfel de explozie a noilor tehnologii informaţionale a determinat şi o serie de temeri datorate consecinţelor aplicării lor. Una dintre acestea se referă la politica sau strategia din

domeniul comunicaţiilor, anume dacă ar trebui să aibă mai mult un caracter global decât unul naţional. Deşi a fost o întrebare mai veche, adresată în cadrul dezbaterilor UNESCO din anii ’70, odată cu dezvoltarea microelectronicii şi a tehnologiilor digitale, ea devine stringentă acum.

De asemenea, se preconiza o „criză” la nivelul presei scrise pe ambele maluri ale Atlanticului, criză metaforizată de titlul cărţii lui Anthony Smith *Good Bye Gutenberg* (1980). Desigur această temere o putem considera una evolutivă căci pe tot parcursul istoriei media, apariţia unui nou mijloc de comunicare a fost percepută ca o ameninţare directă la adresa precedentului. Consecinţa certă însă pe care a avut-o convergenţa media a fost aceea a informatizării redacţiilor (şi a tiparului) care combinate cu sateliţii şi internetul, au permis editarea aceluiaşi ziar în diferite puncte ale lumii.

O altă criză se preconiza şi în privinţa televiziunii odată cu fragmentarea ei, cu multiplicarea programelor şi încrâncenata competiţie mai ales în domeniul transmisiunilor TV. Televizorul nu mai este un simplu receptor de imagini, ci devine un aparat multifuncţional care prin intermediul videotextului este conectat la bănci de date şi servicii, devine un receptor de programe transmise prin sateliţi (Drăgan, 1996, 74). Există patru tipuri de servicii enumerate de I. Drăgan, citând lucrarea cercetătorilor francezi J. L. Missika şi D. Wolton, *La folle du logis*, (1983): servicii programate (asemănătoare televiziunii clasice, cu receptor pasiv şi sistem unidirecţional), servicii autoprogramate (beneficiarul accesează un sistem central de unde are posibilitatea alegerii de programe şi date, dar şi poate retransmite), servicii interactive individuale (prin care este posibilă comunicarea audio-vizuală între doi sau mai mulţi beneficiari) şi servicii autonome (în care beneficiarii nu mai sunt conectaţi la o reţea – videocasetele, jocurile video sau programele interactive de învăţare sau de stocare a datelor).

Dar poate una dintre cele mai ascuţite temeri care s-a născut a fost aceea determinată de problema controlului, mai exact a relaţiei dintre puterea mediatică, care devine ceva mai mult decât o simplă tehnologie, şi guverne, respectiv puterea politică. Nici această dilemă nu este una nouă în istoria media şi a fost analizată în studiul privind transformările sferei publice de J. Habermas, însă acutizarea sa se datorează globalizării impactului şi a posibilităţii de concentrare a opiniei publice. Se naşte astfel fenomenul supermediatizării, a televizionării în direct cu directe consecinţe asupra puterii politice (scandalul Watergate, războiul din Vietnam, „revoluţia română”, războiul din Golf – care inaugurează ceea ce s-a numit războiul imagologic – etc.). Echilibrul relaţiei privind deţinerea controlului dintre cele două tipuri de puteri se regăseşte tocmai în multiplicarea actorilor pe piaţa media, a spargerii monopolurilor publice sau private asemenea reglărilor care au loc în orice democraţie.

Nu în ultimul rând, o consecinţă a aplicării noilor tehnologii s-a regăsit şi în problematica conţinuturilor şi a opţiunilor. Preocuparea majoră a valului uriaş de transformări determinate de revoluţia digitală şi informatică a fost aceea a digitalizării formelor de conţinut şi a apariţiei noilor media. Însă nu erau rezolvate problemele adevărate legate de conţinutul propriu-zis, cum ar fi răspunsul la întrebări de genul: „multiplicarea numărului de canale TV nu determină şi multiplicarea aceleiaşi informaţii în cantităţi mai mari?". Studiile demografice şi cele de audienţă au demonstrat existenţa opţiunilor, arătând în acelaşi timp importanţa comercială a profilurilor demografice în personalizarea canalelor TV şi a programelor.

Pe de altă parte, se ridică şi problema accentuării clivajelor centru-periferie sau nord-sud în privinţa accesului la informaţie şi a utilizării noilor tehnologii. Astfel, „unii păreau a fi mai puţin informaţi decât fuseseră generaţiile anterioare" (Briggs, Burke, 2005, 244), iar alţii păreau că nu ştiu nimic despre acest lucru. Problema informaţiei devine una stringentă, cu atât mai mult cu cât devine o resursă extrem de valoroasă.

Concepte precum „autostrada informaţiei", „magistralele informaţiei" sunt strâns legate de două procese tehnice (instalarea reţelelor de fibre optice care permit difuzarea unor volume imense de informaţii indiferent de formă şi numerizare), dar devin şi expresii familiare odată cu instaurarea „societăţii informaţionale" din „satul global".

Tendinţa este certă: unificarea media consonant cu noile tehnologii pe de o parte, şi individualizare, diferenţiere, fragmentare a consumului media pe de altă parte. Posibilitatea receptorului de a primi printr-o reţea unică media convergente transformă nu doar comunicaţiile, ci modifică structural modul de viaţă, reprezentări, credinţe, instituţii politice şi economice. Asistăm astfel la o nouă modificare structurală a societăţii.

Jay David Botler şi Richard Grusin afirmă în *Remediation. Understanding New Media* (1999, 4) că mediul actual bogat în media este caracterizat de proliferarea tehnologiilor digitale mai rapid decât ar putea să ţină pasul cu ele instituţiile culturale, sociale sau educaţionale. În cultura contemporană se manifestă o multiplicare a media, dar în acelaşi timp se produce ştergerea urmelor medierii, cu alte cuvinte are loc dispariţia media prin însuşi actul multiplicării.

Este de altfel locul în care cercetători precum Ray Kurzweil formulează perspective futurologice precum *Legea întoarcerilor accelerate* în care dezvoltarea rapidă şi necontrolată a tehnologiilor digitale determină sufocarea şi implozia finală. Astfel de perspective nu fac decât să întărească critica adusă determinismului tehnologic. De asemenea, registrul de interpretare vizează un fenomen asociat noilor media, respectiv utilizării acestora: *singularitatea tehnologică*

(Kurzweil, 2001). Parafrazând titlul unei lucrări semnate de J. Baudrillard (1995) se produce *Crima perfectă* în care noile media ucid realitatea şi cultura.

### 2.1. Dimensiunea culturală a convergenţei media

Henry Jenkins (2004) realizează o analiză a contextului mediatic şi ajunge la concluzia că acesta este conturat de două curente aparent contradictorii: pe de o parte, noile tehnologii media au un cost scăzut de distribuţie şi producţie, îşi extind continuu varietatea de canale de transmisie, permit consumatorilor să îşi arhiveze, să îşi apropie şi să reutilizeze conţinutul mediatic într-un nou mod extrem de puternic; pe de altă parte, se remarcă o alarmantă concentrare a proprietăţii asupra media comerciale, în sensul în care se dezvoltă doar câteva corporaţii multinaţionale în sectoarele dominate de industria de divertisment.

Sensul convergenţei media vizează identificarea anumitor tensiuni în tranziţia procesului de convergenţă care caracterizează momentul de faţă. Aceste tensiuni pot fi analizate din perspectiva socio-culturală, a studiilor culturale pentru a descoperi posibile aspecte creative ale industriei şi media.

Aşadar, premisa convergenţei media ca fiind mai mult decât o schimbare tehnologică, aşa cum am prezentat în capitolul anterior, se constituie în fundamentul demersului. Convergenţa schimbă relaţia dintre tehnologiile existente, industrii, piaţă, tipuri de audienţe. Convergenţa trebuie privită ca un proces continuu şi nu ca un stadiu final al dezvoltării media.

*„Datorită proliferării canalelor şi a tehnologiilor comunicaţionale şi informaţionale, intrăm într-o nouă era în care media vor fi peste tot, iar noi vom folosi tot felul de media inter-relaţionate."* (Jenkins, 2004, 34)

Telefonul celular, de exemplu, nu mai este un simplu mijloc de comunicare ce serveşte unui singur scop, el permite şi accesul la internet, realizarea unor fotografii, ascultarea unui program radio sau jocul. Cu atât mai mult se ridică problema relaţiei dintre educaţia informală produsă în cadrul noilor media şi tineri. Astfel, în timpul efectuării temei, un tânăr poate să treacă prin câteva „ferestre" de pe internet, să asculte şi să descarce muzică sau filme, să discute cu prietenii, să răspundă la un e-mail şi să îşi compileze un referat. El poate astfel să execute o serie de sarcini multiple într-un mod aproape simultan.

Convergenţa nu presupune descoperirea unui sistem unitar, ci surprinderea diferitelor tehnologii media şi a relaţiei existente între ele. Convergenţa va determina mai degrabă schimbări în infrastructura tehnologică şi în cultura contemporană şi viitoare. Ea reprezintă o reconfigurare

a puterii media şi o remodelare a esteticii şi economiei media. Atunci când descrie informaţia adunată la scară largă şi procesată în activităţile ce emerg comunităţilor web, Pierre Lévy le denumeşte „inteligenţe colective". Pe internet, oamenii îşi înhamă experienţa individuală la scopuri şi obiective împărtăşite cu alţii. *„Nimeni nu ştie totul, câte unul ştie câte ceva, toată cunoaşterea rezidă în umanitate"* (Lévy, 1997).

Astfel, noua cultură a cunoaşterii s-a născut pe măsură ce formele şi legăturile vechi ale comunităţilor sociale se descompun, rădăcinile geografice se slăbesc, relaţiile cu familia nucleară se dezintegrează, iar ataşamentul faţă de statul naţiune se re-defineşte. Cu toate acestea, apar noi forme ale comunităţii. Aceste noi comunităţi se definesc prin voinţă, afilieri tactice şi temporare, sunt reafirmate prin acţiuni intelectuale comune şi investiri sentimentale şi sunt ţinute laolaltă datorită producţiei şi schimbului mutual de cunoaştere. Contrar opiniei exprimate de susţinătorii alienării individului în faţa computerului, aşa cum a fost demonstrat anterior atât în analiza comunităţilor virtuale, dar şi definirea *comunicării* (cu dimensiunea de *comunis*), comunităţile născute în spaţiul virtual revigorează nu doar *comunitatea,* dar caracterizează o altă formă de socializare generată de noile media. Aceste comunităţi virtuale se formează pe baze noi, deosebite de cele ale comunităţilor tradiţionale (teritorialitate, legături de rudenie, credinţe etc.). Aceste baze noi care constituie fundamentul comunităţilor virtuale se referă în principal la nevoi, interese şi idei.

Lévy (1999) cartografiază intersecţia şi negocierea între patru surse ale puterii: mobilitatea nomadică, controlul asupra teritoriului, proprietatea bunurilor şi stăpânirea cunoaşterii. Culturile emergente ale cunoaşterii nu pot scăpa niciodată de influenţa culturii de consum aşa cum aceasta nu poate funcţiona în afara constrângerilor teritorialităţii. Cu toate acestea, el prezice că aceste culturi ale cunoaşterii vor modifica cu timpul modul în care cultura de consum sau statele naţiune se manifestă. Niciunde nu este mai clară această tranziţie decât în cadrul industriilor culturale, în care bunurile devin resurse ale producerii înţelesului şi unde tehnologiile de tip *peer to peer* s-au dezvoltat în mod provocator la adresa vechilor sisteme de distribuţie.

În cele din urmă, viitorul media poate depinde de un armistiţiu între media comerciale şi inteligenţa colectivă. Se poate imagina o lume în care se manifestă două tipuri de puteri media: una care provine din concentrarea media, în care orice mesaj capătă autoritate doar prin simplul fapt de a fi transmis şi o alta care provine din inteligenţa colectivă în care mesajul câştigă vizibilitate doar dacă este considerat relevant într-o reţea de publicuri diversificate.

Pornind de la înţelegerea acestor schimbări şi prezenţa dezbaterilor asupra conturării viitorului media, studiile culturale îşi reconsideră unele din premisele fundamentale. Cum aceste schimbări intervin la graniţa dintre producţie şi consum, este necesară o diferenţiere inerentă între economia politică (care este cea mai puternică teorie a producţiei media) şi cercetările asupra audienţei (care redau cea mai semnificativă justificare a consumului media).

Convergenţa este un proces cu dublu sens, atât dinspre corporaţii în jos, cât şi de la consumator în sus. Companiile mediatice învaţă cum să îşi accelereze conţinutul mediatic în funcţie de diferite oportunităţi, de canalele de distribuţie şi de segmentarea pieţelor în funcţie de necesităţile publicului. Consumatorii învaţă cum să utilizeze diferitele tehnologii media pentru a controla fluxul comunicaţional în viaţa de zi cu zi şi cum să interacţioneze cu alţi utilizatori. Ei se luptă pentru dreptul de a participa mult mai activ la propria cultură prin implicarea în cultura de masă.

Convergenţa media reprezintă totodată şi un risc la adresa industriilor culturale deoarece obligă companiile mediatice să regândească vechile presupuneri despre semnificaţia consumului mediatic, presupuneri care stăteau la baza deciziilor de marketing şi de realizare a programelor. Dacă despre vechii consumatori se presupunea că sunt pasivi, despre cei noi că sunt activi. Dacă despre vechii consumatori se spunea că sunt previzibili şi statici, cei noi sunt migratori, de o loialitate slăbită faţă de reţele şi mai ales faţă de un anumit media. Dacă vechii consumatori erau indivizi izolaţi, cei noi sunt inter-conectaţi social. Iar dacă vechii consumatori erau răbdători şi obedienţi, cei noi opun rezistenţă şi iau media „în propriile mâini". Dacă până nu de mult consumatorii media erau tăcuţi şi invizibili, acum sunt gălăgioşi şi publici.

Pornind de la aceste aspecte, H. Jenkins (2006) descoperă nouă tipuri de negocieri care pot avea loc între producători şi consumatori în contextul mai larg al perspectivei culturale asupra consumatorului critic şi activ şi asupra dezbaterilor viitoare care vor contura schimbările provocate de noile media:

1. revizuirea activităţii de măsurare a audienţei – care surprinde tendinţa de a lua în calcul noile relaţii stabilite pe matricea teoriei utilizărilor şi gratificaţiilor între consumator şi producător, în sensul sublinierii atenţiei pe ceea ce fac consumatorii din conţinutul mediatic şi nu pe efectele acestuia. De asemenea, aceste schimbări care marchează măsurarea audienţei sunt în directă relaţie cu schimbările culturale;
2. reglarea conţinutului mediatic – care se referă la realitatea resimţită în special de părinţi care nu mai pot controla fluxul mediatic ce se revarsă asupra copiilor lor, nici nu mai pot exercita alegeri raţionale asupra tipurilor de media care le invadează căminele;

3. remodelarea economiei digitale – odată cu proliferarea cyberspaţiului comercial, tot mai puţine bunuri şi servicii se vor mai folosi fără a fi plătite datorită scăderii conţinutului mediatic produs de amatori sau de oamenii de ştiinţă. În acelaşi timp, dezvoltarea unei cyberpieţe va duce concomitent la scăderea preţurilor datorită eliminării sau diminuării lanţului de distribuţie care intervenea în relaţia dintre producător şi consumator. Va fi mult mai uşor să comanzi şi să cumperi de la sursă prin intermediul unui sistem de microplăţi digitale;
4. restricţionarea proprietăţii media – explozia de opţiuni pentru diverse media prin liberalizarea pieţei media conduce la o scădere a celor care doresc concentrarea mediatică;
5. regândirea esteticii media – prin crearea unor branduri emergente din extinderea şi expansiunea media (Pokemon, The Matrix etc.). Acestea au creat adevărate industrii colaterale şi ulterior producerii lor datorită celebrităţii, devenind bunuri alternative;
6. redefinirea drepturilor proprietăţii intelectuale – au loc dezbateri privind întrebarea dacă drepturile proprietăţii intelectuale ar trebui să fie în sarcina guvernelor sau a companiilor, reprezentând astfel, în opinia lui H. Jenkins, cea mai importantă ameninţare la dreptul publicului de a se implica activ în propria cultură;
7. renegocierea relaţiilor dintre producători şi consumatori – are loc o mai mare apropiere între cei doi poli ai relaţiei, prin implicarea consumatorilor încă în timpul procesului de creaţie al viitorului produs (vezi industria jocurilor virtuale);
8. re-desenarea globalizării – prin ştergerea urmelor originilor conţinutului media într-o piaţă globală care implică un trafic generalizat al bunurilor .
9. re-angajarea cetăţenilor – sfera publică devine mult mai accesibilă şi mai activă datorită spontaneităţii şi ubicuităţii comunicării virtuale. Postarea publică a unui manifest într-o limbă de circulaţie internaţională (în special engleza) poate avea un impact considerabil asupra unor mii de activişti ecologişti din întreaga lume. Dar în acelaşi timp există şi reversul, prin proliferarea terorismului electronic.

## 3. Caracteristicile noilor media

Am prezentat anterior cum termenul aparent unitar de „noile media" se referă de fapt la o vastă serie de schimbări determinate în producţia, distribuţia, utilizarea şi consumul media. Acestea nu sunt simple schimbări tehnologice, ci şi culturale. Începând cu anii '80 a apărut o serie de concepte în încercarea de a surprinde, de a defini trăsăturile esenţiale ale noilor media.

Totodată, perspectiva prezentată porneşte de la considerarea media clasice ca fiind intrinsec înglobate în noile media prin procesul de convergenţă.

Principalele diferenţe specifice ale noilor media sunt: *digitalitatea, interactivitatea, hipertextualitatea, dispersia şi virtualitatea.*

Efortul de explicare a acestor trăsături încearcă să evite capcana „determinismului tehnologic" şi să prezinte evoluţia şi efortul de a defini şi înţelege noile media, precum şi impactul acestora şi direcţiile lor de dezvoltare urmând calea unei analize comparative cu „vechile" media. Spre exemplu, un medium de transmisie cum ar fi televiziunea este considerat unul centralizat nu datorită faptului că tehnologia televizuală duce la centralizare (transmiterea dintr-un centru către audienţa de masă), ci datorită felului în care televiziunea s-a dezvoltat (un centru comunicaţional care ţine legătura cu diferite zone periferice care transmit şi furnizează diferite informaţii).

### 3.1. Digitalitatea

Adesea noile media sunt sinonime cu media digitale sau noile media digitale, prin aceasta înţelegându-se „media care folosesc computerele" (Lister *et al.*, 2007). În acest context, se ridică firesc întrebarea la ce anume se referă conceptul de „digital" făcându-se distincţia dintre alte forme de media care sunt „analogice". Totodată, o a doua problemă se manifestă prin identificarea trecerii de la forma analogică la cea digitală şi implicaţiile acestei transformări pentru întregile categorii de utilizatori (producători, audienţe, teoreticieni).

Procesul de digitalizare presupune ca toate datele de intrare (de *input*) să fie codate în formă numerică. În termenii media comunicaţionale, aceste „date" iau de obicei forma calităţilor cum ar fi lumina, sunetul sau spaţiul care au fost deja codificate sub forma textului scris, a graficelor, diagramelor, fotografiilor, imaginilor înregistrate etc. Acestea sunt apoi procesate şi înmagazinate ca numere şi pot fi folosite ca resurse on-line, discuri digitale, drivere de memorie etc., urmând ca ele să fie decodificate de utilizator sau primite de către acesta pe ecrane sau sub forma fizică. Aceasta este una din diferenţierile majore faţă de media analogică în care datele sunt convertite tot sub formă fizică.

a. Analogicul

Implică procesul în care un set de proprietăţi fizice poate fi stocat în alte forme fizice. Ultimul este subiect al codificării tehnologice şi culturale care permite proprietăţilor iniţiale să fie reconstituite pentru audienţă. Se folosesc deprinderile de a „vedea" realitatea prin analogie. În

vechea greacă, „analogos” desemna egalitatea fracţiei sau a proporţiei în matematică, o similaritate transferată care prin extensie în lingvistică a ajuns să semnifice parţi comparativ aranjate, un model asemănător dispus cititorului prin intermediul unei serii de transcrieri. Fiecare dintre aceste transcrieri implică crearea unui nou obiect.

Spre exemplu, o carte ar fi fost produsă în modul tradiţional analog printr-un proces ce ar fi implicat utilizarea micilor piese de metal ale tiparniţei, notiţele scrise de mână, cerneluri în tipărire. Spre deosebire de folosirea unui program de procesare a cuvintelor care ar fi transformat direct cuvintele în valori numerice prin utilizarea *keybord*-ului.

În ceea ce priveşte media, în cea mai mare parte a istoriei lor din secolul XIX şi începutul secolului XX (tipăriturile, fotografiile, filmele şi ziarele), nu au fost doar produsul unui proces analogic, ci şi al tehnologiilor de producere în masă. Astfel, aceste mass-media tradiţionale au luat forma unor producţii industriale de artefacte în masă, care au circulat la vremea lor sub forma unor bunuri sau copii.

Odată cu media de transmitere, distribuţia şi circulaţia unor astfel de media ca obiecte fizice a început să se diminueze. În media de transmisie, proprietăţile analogice ale imaginii şi sunetului sunt transformate în evenimente şi scene electronice, cum ar fi transmisiunea live, radioul.

Conversia electronică a transmisiunilor cum ar fi de exemplu filmul (care este un medium analogic) demonstrează că tehnologiile media digitale nu au constituit o rupere bruscă şi completă de media tradiţionale analogice. Mai mult, ele ar trebui privite ca o continuare şi o extensie a unui principiu sau tehnici care exista deja, anume principiul conversiei artefactului fizic într-un semnal. Cu toate acestea, mărimea şi natura acestei dezvoltări sunt atât de semnificative încât cu greu nu se poate considera o ruptură.

b. Digitalul

În media digitale procesul de conversie a proprietăţilor fizice nu se realizează prin crearea unui alt obiect fizic, ci prin transformarea lor în numere, în date, în simboluri abstracte. În acest mod, media sunt aduse în domeniul matematicii, nu în cel al chimiei şi fizicii. Odată codificate numeric, datele de intrare pot fi în mod automat subiectul operaţiilor matematice de înmulţire, adunare, împărţire şi scădere prin intermediul algoritmilor programului informatic.

Adeseori se produce confuzia conform căreia „digitalul” înseamnă transformarea datelor fizice în informaţie binară. De fapt, conceptul de „digital” face o vagă referire la acumularea valorilor numerice.

În ultimul deceniu al secolului XX codarea digitală a datelor s-a permutat din laboratoarele ştiinţifice şi militare în aplicaţii ale mediei de divertisment şi în domeniul comunicării. Calculatoarele şi programele informatice au ajuns la îndemâna oricui, iar procesul s-a răspândit cu rapiditate pe întregul spaţiu al media analogice astfel încât a intermediat procesul de conversie a textelor în biţi digitali.

Principiul şi practica digitalizării sunt cu atât mai importante cu cât permit înţelegerea modului în care operaţiile multiple implicate în producţia de media textuale sunt „eliberate" de materialitatea fizică şi chimică şi transformate într-o realitate simbolic computerizată.

Consecinţele fundamentale ale acestei schimbări sunt (Lister *et al*, 2007, 16):

- textele mediatice sunt „dematerializate" în sensul în care sunt separate de forma lor fizică, de tipăritură, de rola de film etc.;
- datele pot fi comprimate şi stocate în spaţii extrem de reduse (inclusiv la nivel nano);
- pot fi accesate la viteze foarte mari şi în modalităţi non-lineare;
- pot fi manipulate cu mult mai uşor decât formele de media analogice.

În concluzie, digitalizarea creează condiţiile pentru a primi cantităţi imense de date, un acces foarte rapid la informaţii şi o rată de schimb mare a acestor informaţii. Cu toate acestea, perspectiva abordată nu se doreşte a fi arătat doar o transcedere completă a lumii fizice în informaţii, aşa cum reprezentanţii curentului utopic. Prin urmare, la nivelul realităţilor cotidiene, negocierile constante între media bazate pe computere, media tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale şi interfaţa lor cu lumea fizică trebuie să se constituie într-un testament al echilibrului. Deoarece inclusiv consumatorii de pe întreg globul întâlnesc diferenţe în accesul la astfel de servicii media şi de tehnologii.

## 1.2. Interactivitatea

Media digitale oferă o creştere semnificativă a oportunităţilor de a manipula şi de a modifica conţinutul media. Aceste oportunităţi multiple sunt adeseori numite potenţialul *interactiv* al media.

Interactivitatea a devenit un termen vast care poartă o serie de înţelesuri asociate. Poate fi operată pe două niveluri (Lister *et al*, 2007, 20): ideologic şi instrumental.

Dimensiunea ideologică a interactivităţii poate fi înţeleasă ca o valoare cheie adăugată caracteristicilor noilor media. În timp ce vechile media ofereau un consum pasiv din partea audienţei, noile media promovează audienţa. Conceptul desemnează un sens mult mai puternic

dat angajamentului utilizatorului media, o relaţie mai independentă cu sursele de cunoaştere, utilizarea media individuale, o creştere a puterii de alegere a consumatorului. Aceste idei se constituie în liniile forte ale curentului neo-liberal care tratează în primul rând utilizatorul ca pe un consumator. Societăţile neo-liberale ţintesc să ofere consumatorului un mai mare grad de alegere. Oamenii sunt consideraţi a fi capabili să îşi efectueze alegeri în propriul stil de viaţă, iar piaţa să conţină un număr infinit de posibilităţi. Aceste aspecte ideologice au drept implicaţie descrierea unei metode de maximizare a alegerii consumatorului în relaţia cu diferitele media.

Dimensiunea instrumentală sau funcţională a interactivităţii vizează în principal, posibilitatea utilizatorilor (înţeleşi ca indivizi membri ai „audienţei" noilor media) de a interveni direct şi de a schimba imaginile şi textele accesate. Astfel, audienţa noilor media devine un „utilizator", mai degrabă decât un „spectator" al culturii vizuale sau scrise. În media interactive este mai mult decât necesar ca utilizatorul să intervină activ în procesul de citire sau de vizionare pentru a produce înţelesuri. Semnificaţia este construită şi creată în cadrul relaţiei de consum. Astfel, acest tip de intervenţie subsumează alte metode de angajament implicate de ideea de interacţiune cum ar fi: jocul, experimentul, explorarea.

Peter Lunenfeld (1999) distinge între două paradigme ale interactivităţii: „extractivă" şi „imersivă".

Cea extractivă este descrisă în procesul de navigare pe Internet prin căutarea şi crearea unei baze de date proprii, prin elaborarea unui text propriu, prin folosirea colajelor de texte adunate în procesul de navigare. Astfel, utilizatorul poate crea un text unic care este cu atât mai deosebit cu cât baza de date este mai bogată. Acest proces poartă denumirea de „navigare hipertextuală".

Atunci când însă accentul se mută de la simpla căutare pe obţinerea accesului pentru a folosi informaţii şi date ori pentru a naviga în diferite spaţii reprezentaţionale sau pentru a simula în universuri 3D, atunci are loc paradigma „imersivă".

Ca o trăsătură comună, ambele tipuri de interacţiuni se bazează pe acelaşi fapt tehnologic, anume existenţa unei vaste baze de date pe care utilizatorul să o poată folosi în funcţie de necesităţile sale. La un anumit nivel, există acelaşi principiu între un joc 3D cum ar fi „Tomb Raider" sau utilizarea Enciclopediei Microsoft Encarta. În principiu nu ar exista nici o diferenţă între mediul imersiv şi cel extractiv. Cu toate acestea, diferenţa rezidă în faptul că în locul unei experienţe bazate pe text cu scopul de a găsi unele informaţii, scopul utilizatorului imersiv este acela de a adăuga experienţei sale plăcere senzuală şi explorări spaţiale. Pornind de la aceste diferenţieri, se poate considera că mediul educaţional se încadrează paradigmei „extractive", iar

atunci când se are în vedere rolul educaţiei informale, acesta aparţine celei „imersive". Problematica competenţei mediatice se referă la gestionarea procesului de imersiune în sensul participării active şi conştiente. Desigur, bazându-se pe specificul vârstei şi pe multitudinea metaforelor didactice utilizate, spaţiul educaţional presupune o îmbinare a acestor paradigme.

O altă caracteristică a interactivităţii se referă la registrul prin care noile media textuale permit utilizatorilor să intervină pe text sau în mesaj prin simpla înregistrare. Este cazul aşa cum am arătat într-un capitol anterior, grupurilor on-line, al caracteristicilor comunicării virtuale (păstrarea mesajului care devine accesibil şi altora, mesaj care poate fi îmbogăţit, explicat, deviat pe diferite forumuri on-line).

De asemenea, comunicarea interactivă, în cazul comunicării-mediate de computer (CMC) oferă oportunităţi fără precedent în realizarea de relaţii între indivizi din cadrul aceleiaşi instituţii/ organizaţii sociale sau dintre indivizi şi organizaţii. O parte a acestei legături se referă la interactivitatea pe bază de înregistrare, descrisă anterior, în care indivizii adaugă, schimbă sau sintetizează texte primite de la alţii. Din perspectiva comunicării sociale, utilizarea unui email sau a unui site de chat este considerată o formă a gradului de reciprocitate manifestat între participanţi, o formă de schimb. Astfel, din punctul de vedere al ştiinţelor comunicării, gradele de interactivitate sunt defalcate în funcţie de tipurile de comunicare care intervin în CMC. Comportamentele comunicaţionale sunt clasificate în funcţie de asemănarea sau diferenţierile cu tipul de comunicare faţă în faţă (FtF). Aceasta reprezintă cea mai frecvent enumerată situaţie comunicaţională, iar toate formele de comunicare mediată se raportează la ea.. Astfel, o situaţie de comunicare de tipul de întrebare-răspuns, de exemplu într-un chestionar, este considerată mai puţin interactivă decât o conversaţie/dialog ce se petrece pe un site de chat. Aceasta este ideea de bază indusă de principiul interactivităţii în contextul comunicării inter-personale.

Există şi unele întrebări critice formulate cu privire la interactivitate, mai exact întrebări care au apărut în urma adoptării graduale a formelor interactive de text.

Astfel, în cadrul interactivităţii, problematica tradiţională a modului în care textul poate fi interpretat de către cititori/utilizatori este multiplicată. Interpretarea este privită din perspectiva înţelesului care nu este interpretat de toţi membrii audienţei în acelaşi fel. Este recunoscut faptul că înţelesul unui text, interpretarea sa, poate varia în funcţie de natura şi tipul audienţei şi de circumstanţele recepţiei. Există relaţii cu un înalt grad interpretativ pe care le putem dezvolta cu textele mediei analogice. Prin urmare, în condiţiile interactivităţii acest fenomen se multiplică.

Producătorul unui text interactiv aflat pe internet sau într-o bază de date nu va fi niciodată sigur de multiplele versiuni pe care cititorul acelui text le-a întâlnit. Se ridică întrebarea despre

cum poate fi evaluat sau conceptualizat un „text" care nu este citit la fel de două ori. Apare astfel problematica autorităţii şi controlului pe care pedagogia media încearcă să o rezolve.

Metodologiile standardizate privind felul în care este produs înţelesul în relaţia dintre cititor şi text presupun o stabilitate a textului, dar o varietate a interpretărilor. În condiţiile interactivităţii, această stabilitate metodologică devine îndoielnică. Trebuie re-conceptualizat statutul interpretărilor în condiţiile textului interactiv. Cum se poate atinge problema consensului interpretativ al unui text perpetuat, problema experienţei comune în citirea unui text clasic. Aici intervine necesitatea elaborării unor grile interpretative, a unor *pattern*-uri pe care să se aşeze interpretarea creativă individuală. Este nevoie de intervenţia competenţei mediatice a cadrelor didactice.

Producătorii se regăsesc în faţa aceleiaşi probleme în legătură cu cât control să dea consumatorului şi cât să reţină pentru ei înşişi. Cum poate fi creată o interfaţă care să ofere alegeri, dar în acelaşi timp să aibă ca rezultat şi o experienţă coerentă. De exemplu, un website care are încorporate o mulţime de *link*-uri (legături) către alte site-uri oferă utilizatorului posibilitatea de a urma mai multe căi. Există posibilitatea ca utilizatorul să se piardă în această varietate, iar procesul de citire a unui text să se termine la jumătate. Însă, cu ajutorul unui pachet de învăţare interactivă, utilizatorul poate fi mult mai uşor ghidat, orientat către lecturarea aceluiaşi text ca pe o structură pre-formulată.

P. Lévy (2001, 64) analizează gradul de interactivitate al unui medium sau sistem de comunicare pe baza următoarelor criterii diferenţiate:

- Abilitatea de a apropia şi de a *personaliza* mesajul primit fără a ţine cont de natura mesajului;
- *Reciprocitatea* comunicării (forma de comunicare unul la unul sau mulţi către mulţi);
- *Virtualitatea,* înţeleasă în acest context în termenii procesării mesajului în timp real bazat pe un model şi pe date de intrare;
- *Încorporarea* imaginii participanţilor în mesaj;
- *Teleprezenţa.*

Pentru a sublinia valenţele conceptului de interactivitate, P. Lévy realizează un tabel sintetic în care interactivitatea devine mai mult decât o simplă caracteristică a sistemului de comunicare, o modalitate de identificare a soluţiilor sau de dezvoltare a metodelor de observare, design şi evaluare a comunicării.

*Tabel 6: Tipuri de interactivitate*
*Sursa: P. Lévy, 2001, 65*

| **Sistemul de comunicare** | **Mesajul linear, nemodificat în timp real** | **Întreruperea sau redirecţionarea fluxului informaţional şi timp real** | **Implicarea participantului la mesaj** |
|---|---|---|---|
| Distribuţia cu un singur sens | Presă,<br>Radio,<br>Televiziune,<br>Cinema | Baze de date multimodale;<br>Hiperdocumente statice;<br>Simularea fără imersie sau fără posibilitatea de a modifica modelul. | Un singur participant (jocurile video);<br>Simulare cu participare (simulările de zbor), dar fără posibilitatea de a modifica modelul. |
| Dialog, reciprocitate | Corespondenţa prin poştă | Telefonul;<br>Videofonul. | Dialog care are loc prin intermediul lumilor virtuale (cybersex) |
| Multi-dialog | Corespondenţa prin reţea;<br><br>Sistemul de publicare a studiilor într-o comunitate de cercetători;<br><br>E-mail;<br><br>Conferinţele electronice. | Teleconferinţe cu mai mulţi participanţi sau video conferinţe;<br>Hiperdocumente deschise accesibile on-line, scrise şi citite de o comunitate;<br>Simularea (cu abilitatea de a lucra cu un model) sub forma unui medium pentru o dezbatere în comunitate. | Jocul a mai multor utilizatori în cyberspaţiu;<br>Jocurile video cu mai mulţi participanţi în „realitatea virtuală”;<br>Comunicarea prin lumile virtuale, negocierea permanentă a participanţilor cu propria imagine şi cu cea împărtăşită în simulare. |

Prin virtualizarea informaţiei, progresul în designul interfeţelor şi creşterea puterii computerelor, media vor prolifera. Fiecare sistem individual de comunicare va deveni subiect al unei analize precise, analiză fundamentată de teoria comunicării contemporană sau, cel puţin, va avea la bază un model al comunicării detaliat.

### 3.3. Hipertextualitatea

Aşa cum reiese din prezentarea comparativă a evoluţiei societăţilor de-a lungul istoriei, societatea hipertext este o caracteristică intrinsecă a societăţii contemporane, caracteristică conturată de prevalenţa noilor media, a mediilor virtuale, a societăţii bazate pe cunoaştere, a multivariaţiei paradigmei postmoderne.

Asemănător trăsăturii „interactive”, şi hipertextualitatea noilor media trebuie analizată în primul rând din punct de vedere conceptual. Deşi este un concept cheie, în special folosirea prefixoidului „hiper” pentru a exprima noutatea noilor media în comparaţie cu media „vechi”, analogice, utilizarea sa pe scară largă nu a presupus întotdeauna şi o definire clară.

Prefixul „hiper” provine din grecescul „*hyper”* care desemna „peste, dincolo sau în afară”. Aşadar, hipertextul desemnează un text care conţine o serie de reţele de legătură ale căror semnificaţii şi înţelegeri sunt „peste, dincolo, în afara” textului propriu-zis. Astfel, atât ca mod de înţelegere, cât şi ca obiect de studiu în sine, hipertextul are o istorie dual㠖

O rădăcină istorică este legată de domeniul literar şi de teoria reprezentării. A fost îndelung studiată problematica modului în care un anume text sau imagine creează legături sau face referiri la conţinutul altor texte sau imagini, procesul în sine purtând denumirea de *intertextualitate.* Un text poate fi înţeles doar în legătură cu o reţea de asocieri care îl plasează „peste, dincolo, în afara” textului în sine. Un alt nivel de analiză este dat de convenţionalele note de subsol, indexuri, glosare şi bibliografii – aparatul de „navigaţie” al unei lucrări ştiinţifice – care nu reprezintă altceva decât strămoşi, părinţi ai hipertextului, cu rolul de a orienta cititorul dincolo de textul parcurs pentru a-i oferi informaţii contextuale suplimentare.

Cealaltă rădăcină istorică este derivată din limbajul folosit în industria computerelor. Aici, orice date verbale, vizuale sau audio care conţin legături sau referiri cu altele, sunt denumite hipertext. În acest sens, conceptul strict de „hipertext”, devine în mod frecvent confundat cu ideea de hipermedia ale cărei conotaţii desemnează un fel de super medium situat „peste, dincolo, în afara” tuturor celorlalte media conectate într-o reţea convergentă.

Aşadar, hipertextul se poate defini ca „un demers constituit din unităţi disparate şi discrete în care fiecare dintre acestea conţine un număr de legături şi căi spre alte unităţi” (Lister *et al*, 2007, 24). Pentru a înţelege definiţia autorii exemplifică prin prezentarea diagramei unei arhitecturi hipertextuale, având ca obiect harta orbitei pământului.

Rezultatul este o reţea de interconexiuni explorată cu ajutorul unui set de îndrumări de navigare. Fiecare nod discret al reţelei conţine la rândul său o serie de intrări şi ieşiri din interfaţă sau cu alte legături, trimiteri.

Digitalitatea se referea la caracteristica textului codat digital de a fi accesat cu uşurinţă din orice parte a sa astfel încât din orice punct al său textul să fie perceput echidistant de cititor. Relaţia dintre digitalitate şi hipertextualitate este descrisă astfel: informaţia stocată prin tehnologia digitală poate fi accesată mai mult sau mai puţin instantaneu (depinzând de viteza de procesare a computerului), dar mai ales din orice locaţie de date care oferă legături cu alte date

conţinute intrinsec. Ca exemplu de sesizare a diferenţei este activitatea de căutare a unei anumite secvenţe dintr-un film care este o dată înregistrat pe o bandă video, iar altă dată stocat digital într-un computer.

Ideea de hipertextualitate a apărut o dată cu problematica „paradoxului informaţional", al supraîncărcării informaţionale. Dezvoltarea tehnologică şi ştiinţifică a folosit hipertextualitatea ca modalitate de stocare şi accesare a informaţiei, având ca fundament managementul cunoaşterii şi găsirea unui nou model de stocare, altul decât ordinea alfabetică sau numerică. S-a folosit „asocierea" ca mod de operare preluat din modul de gândire uman şi care, ulterior, a devenit operaţia de bază a hipertextualităţii. Astfel, legăturile asociative oferă o mai mare acurateţe prin asemănare cu modul de gândire al omului. Mai mult decât atât este o formă mult mai creativă decât sistemul de gândire linear. S-a dezvoltat în acest mod percepţia de reţea neuronală despre computere având la bază nu doar o formă de manifestare propriu-zisă, ci şi o nouă formă de gândire. Prin urmare, răspunsul formulat de gânditorii emancipatori ai hipertextualităţii dat problemei acumulării informaţionale a fost un nou model de accesare a cunoaşterii umane, de accesare şi utilizare, bazat pe legăturile asociative. În acest context, a apărut şi conceptul de „hipermedia" ca o imensă bibliotecă accesibilă în mod gratuit şi uşor, formată din toate tipurile de media.

Cu toate acestea o serie de critici au fost formulate la adresa hipertextualităţii ca mod de gândire şi de interpretare a textului, marea majoritate a acestora provenind din domeniul teoriei literare. Aceste consideraţii critice au plecat de la statutul de înţelegere al textului propriu-zis, mai exact al modului său de producere – cartea, filmul etc. S-a ajuns la concluzia că matricea lineară de citire şi înţelegere a unei cărţi (de exemplu) este logic mai uşor de acceptat spre deosebire de trimiterile nodale şi interconectate ale unui hipertext. De asemenea, se considera în spiritul lui Derrida, Foucault şi Barthes că toate textele conţin o formă de „intertextualitate" şi că nu pot fi înţelese decât în relaţie, prin apelare la alte texte parcurse şi că vor căpăta cu adevărat sens doar în contextul reţelei de texte. De aici, ca formă de îmbogăţire culturală, s-au produs o serie de exagerări care au determinat creaţii artistice bazate doar pe hipertextualitate sau care au determinat dezbateri aprinse în problematica interacţinuii om-maşină – „cybertextualitate" – proces în care maşina, textul şi cititorul sunt egal implicaţi în producerea înţelesului (Aarseth, 2001).

În pofida acestor aspecte, hipertextualitatea trebuie văzută ca o modalitate rapidă de căutare a informaţiei, o fereastră multiplă capabilă să găsească diferite căi de accesare. Este în acelaşi timp şi o metodă de producere a cunoaşterii prin dinamismul său, prin procesul de creaţie

pe care îl presupune. Implicaţiile hipertextualităţii continuă să fie observate şi se află într-un permanent proces de reconsiderare, în special în problematica relaţiei dintre text şi „cititori". Cu toate acestea, este elocvent că ea reprezintă unul din principiile fundamentale pentru înţelegerea noilor media şi a modului lor de funcţionare şi reprezintă în sine un mod de înţelegere a vieţii sociale contemporane.

O relaţie adesea invocată în discutarea problematicii hipertextului este cea referitoare la *hiperdocumente*. Un CD-ROM (*compact disc read-only memory*) sau un CD-I (*compact disc interactiv*) sunt medii ce cuprind informaţie digitală citită de un laser. Ele pot conţine sunete, imagini, texte (statice sau animate) care se derulează pe monitoarele computerelor. Atunci când este citit un CD-ROM, se navighează în informaţia conţinută, aceasta este mutată sau animată în funcţie de subiect sau de legăturile din text. Mai puternice, din punct de vedere tehnic, sunt DVD –urile (*digital video disc*) care înmagazinează de şase ori mai multă informaţie. Toate acestea sunt utile în prezentarea, stocarea hiperdocumentelor (enciclopedii, albume de istoria artei, de muzică, jocuri, filme etc.). Aşadar, dacă este utilizat în cel mai slab sens al său, înţelesul „textului" (fără a exclude sunete şi imagini), denotă o relaţie de reciprocitate între *hipertext* şi *hiperdocument.* Cea mai simplă modalitate de a descrie hipertextul este aceea a unui text structurat într-o reţea. Hipertextul este format din noduri (informaţii, paragrafe, pagini, imagini, secvenţe muzicale etc.), legăturile dintre acestea (referinţe, note de subsol, adnotări, glosare etc.) şi butoane cu ajutorul cărora acestea se pot muta sau accesa dintr-un loc în altul în cadrul documentului. Aceste forme hipertextuale pot fi comparate cu bibliotecile, muzeele etc.

Noutatea introdusă de media digitale este şi aceea a virtualizării textului împreună cu transformarea rolului utilizatorului în autor. Astfel, pe de o parte, putem vorbi despre o revoluţie copernicianã (Lévy, 2001, 38) dată de hipertextualitatea digitală înţeleasă ca informaţie modală cuprinsă într-o reţea pentru „navigări" sau accesări rapide şi „intuitive", iar pe de altă parte, se remarcă tendinţa de combinare a funcţiilor tradiţionale de scris şi citit într-una singură. Simplul navigator devine şi autor pe măsură ce traversează diferite legături din reţele, participând la structurarea hipertextului. Utilizatorul creează noi relaţii, noi legături în interiorul textului în funcţie de propria sa înţelegere, de sensurile atribuite, de „cetatea sa comunicaţională". Dincolo de latura internă, există şi posibilitatea conectării diferitelor hiperdocumente şi realizarea unuia singur sau cea a creării legăturilor, relaţiilor hipertextuale de-a lungul unei serii de documente. Această tehnică este folosită şi dezvoltată cel mai intens pe Internet, pe paginile web. Documentele nu mai sunt stocate pe CD-uri sau DVD-uri, ci sunt accesibile on-line unei comunităţi de persoane. Astfel, aceste hiperdocumente, prin caracterul lor deschis devin

instrumente ale unei „scrieri şi citiri colective” în sensul dat de Lévy „inteligenţei colective” (1997, 1999).

Din punctul de vedere al lui P. Lévy, o nouă structură relaţională a fost creată prin intermediul hiperdocumentelor. Rolurile dintre cititor şi scriitor au fost interschimbate, în măsura în care autorul adună masa informaţională din surse variate, iar această activitate de colectare şi punere în relaţie a informaţiilor unui hiperdocument reprezintă propria sa „citire”. Persoana care participă la structurarea unui hipertext, care realizează căile de posibile decodări ale semnificaţiilor este în acelaşi timp şi un „cititor”. Similar, persoana care actualizează o cale sau care ajută la rescrierea unei părţi dintr-un document, prin reactualizare devine un „scriitor”. Cu alte cuvinte, prin „hipertextualitate” orice cititor devine un potenţial scriitor.

### 3.4. Dispersia

Continuând demersul de a încerca să surprind şi să evidenţiez trăsăturile cheie de diferenţiere între „noile media” şi formele existente de mass-media, în această secţiune voi demonstra că ne confruntăm cu un sistem media dispersat. Pentru a înţelege esenţa noilor media şi a conceptului de comunicare mediată, virtuală pe care acestea îl presupun, este necesară elaborarea unui cadru în care să se prezinte modul în care producţia şi distribuţia noilor media a devenit descentralizat, înalt individualizat şi apropiat de viaţa cotidiană.

Astfel, dispersia este produsul schimbărilor care au avut loc în relaţia noastră cu consumul şi producţia textelor mediatice.

a. Consumul

În perioada 1980-2000 consumul mediatic a fost marcat de o trecere de la un număr standardizat de texte mediatice la unul extrem de mare şi de diferenţiat. Audienţa a fost fragmentată şi diferenţiată pe măsură ce s-a proliferat şi numărul de media disponibile. De la o eră a unui număr limitat de reţele TV, aparate video sau DVD-uri, a unui consum limitat de calculatoare şi alte sisteme de comunicare, a lipsei de media mobile, regăsim în momentul de faţă o penetrare fără precedent a tuturor tipurilor de media în viaţa de zi cu zi. Mai mult decât atât viaţa noastră nu mai poate fi imaginată fără existenţa unora dintre aceste sisteme. Astfel, ziare cu tiraj naţional produc ediţii specifice unei anumite zone geografice, reţelele de televiziune sunt înconjurate de sateliţi independenţi sau de propriile reţele de cablu, computerele personale de acasă legate la diferite reţele oferă diferite oportunităţi de consum mediatic şi comunicaţional, telefonia mobilă şi „computerizarea ubicuă”, toate acestea creează un viitor în care nu vor mai

exista zone libere de media în viaţa cotidiană. Şi perspectiva asupra audienţei se modifică aşa cum este sintetic punctat în citatul următor: *„Pe scurt, noile media determină o audienţă diferenţiată, segmentată, care, deşi masivă în termeni numerici, nu mai este o audienţă de masă din perspectiva simultaneităţii şi uniformităţii receptării mesajului. Noile media nu mai sunt mass-media în sensul tradiţional al trimiterii unui număr limitat de mesaje către o masă omogenă de receptori. Datorită multiplicării mesajelor şi surselor, însăşi audienţa devine mult mai selectivă. Publicul-ţintă tinde să îţi aleagă propriile mesaje, astfel încât se adânceşte propria segmentare şi se intensifică relaţia emiţător-receptor"* (Castells, 1996/2000, 339)

Mass-media tradiţionale se constituie în produsul unei nevoi comunicaţionale caracteristică unei societăţi industriale din prima jumătate a secolului XX. Majoritatea lucrărilor de istoria mijloacelor de comunicare în masă caracterizează această perioadă (Briggs, Burke 2005, Flichy 1999, etc.) prin:

- Grad ridicat de centralism: conţinutul mediatic era produs în mari centre industriale, capitaliste precum marile cotidiene, studiourile de cinematografie de la Hollywood etc.;
- În presă şi cinematografie, distribuţia era legată de producţie, studiourile deţineau lanţurile cinematografice, ziarele aveau întregi flote de maşini de distribuţie, BBC-ul era în posesia propriilor staţii de transmisii etc.;
- Consumul era caracterizat de uniformitate: în cinematografele de pe întreg globul rulau aceleaşi filme, toţi cititorii unui ziar citeau acelaşi articole în ziarul naţional, aceleaşi structuri de radio se auzeau în toate programele;
- Mass-media secolului XX mai sunt caracterizate de standardizarea procesului de producţie şi distribuţie a conţinutului;
- Din trăsăturile de centralizare şi standardizare rezultă posibilitatea apariţiei controlului şi reglării sistemelor mediatice, a profesionalizării procesului comunicaţional şi a distincţiei clare dintre consumator şi producător.

Cel mai simplu mod de a conceptualiza diferenţa dintre distribuţia centralizatoare şi cea dispersată a media, este percepţia diferenţei dintre modul de transmisie al reţelelor de radio şi televiziune şi cel al reţelelor de calculatoare. Tehnologia aflată la baza transmisiilor de radio şi televiziune este transmisia undelor radio.

Server-ul este tehnologia aflată în centrul sistemului dispersat al noilor media. Un server, prin contrast cu un releu de transmisie, este un sistem cu intrări şi ieşiri capabil să primească cantităţi uriaşe de date în acelaşi timp cu transmiterea lor către un PC (Personal Computer).

Serverul este un mecanism de reţea, având o multitudine de conexiuni de intrare şi de ieşire, existând ca un nod într-o reţea comunicaţională mai degrabă decât un centru.

Pe de altă parte, folosirea unui server este şi mult mai ieftină, constituindu-se într-un lucru comun în majoritatea instituţiilor şi organizaţiilor, dar şi în spaţiile domestice. Accesul la un astfel de server se realizează, de asemenea, cu foarte mare uşurinţă, inclusiv de acasă, pe baza unui pachet de înscriere on-line (abonamente). Cu toate acestea, opoziţia dintre centralizare-descentralizare impune şi o serie de întrebări, unele chiar paradoxale.

Astfel, una dintre cele mai interesante şi mai des abordate problematici este aceea că apariţia noilor media nu a determinat ca o consecinţă directă şi imediată dispariţia celor vechi. Aşa cum am prezentat anterior nu se constată o înlocuire a media, ci o îmbogăţire a acestora, sporindu-se diversitatea. Noile media, multimedia şi reţele CMC de comunicare virtuală au reuşit să reconfigureze noi moduri de distribuţie care nu sunt în mod necesar controlate şi direcţionate şi care prezintă un grad ridicat de diferenţiere şi discriminare. O mulţime de utilizatori pot accesa diferite tipuri de media la diferite ore folosind distribuţia bazată pe reţele. Consumatorii şi utilizatorii sunt în mai mare măsură capabili să îşi adapteze propriul consum mediatic pentru a-şi crea meniuri extrem de individualizate care să corespundă şi să servească propriilor nevoi specifice.

Această segmentare şi fragmentare a pieţei nu ar trebui confundată cu democratizarea generalizată a media. Aşa cum Castells a argumentat, multiplicarea posibilelor alegeri mediatice a fost însoţită de intensificarea activităţilor de fuziune a marilor corporaţii mediatice: *„nu trăim într-un sat global, ci în căsuţe obişnuite produse la nivel global şi distribuite la nivel local”* (Castells, 1996/2000, 341).

b. Producţia

Trăsăturile de creştere a flexibilităţii şi de lipsă a formalismului care caracterizează interacţiunile noastre cu media de toate tipurile sunt la fel de prezente şi în domeniul producţiei mediatice. Aici, de asemenea, se manifestă dezvoltarea proceselor şi producţiei tehnologice care încep să se constituie într-o provocare la adresa metodelor centralizate de organizare industrială caracteristice sectoarelor de producţie a media de masă. Aceste schimbări sunt percepute atât în cadrul industriilor profesionale audio-video, cât şi în sferele domestice, al vieţii cotidiene.

Însăşi industriile mediatice sunt obligate să facă faţă conjuncţiei dintre formele de comunicare mediate de computer şi formele existente ale tehnologiilor de transmisie. Aceste conjuncţii determină o nouă arie de producţii media. Graniţele tradiţionale dintre diferitele

procese mediatice sunt şterse pe măsură ce competenţele de producere a media devin din ce în ce mai răspândite în rândul populaţiei odată cu deprinderile şi competenţele informaţionale (IT).

Numărul site-urilor pentru producerea conţinutului mediatic este în creştere – iar producţia este ea însăşi dispersată în întreaga lume pe măsură ce economia se transformă într-una a „cunoaşterii".

Dispersia producţiei poate fi, de asemenea, observată şi din perspectiva spaţiului domestic şi a celui de muncă. Cel mai elocvent exemplu în acest sens este producţia de „*home page*" sau de pagini personale, iar mai nou cea a blog-urilor sau a jurnalelor on-line. Acestea se constituie în cele mai grăitoare exemple ale dispariţiei distincţiei dintre producător şi consumator, în momentul de faţă orice persoană cu acces la internet are potenţialul de a publica, fără nici un fel de constrângeri de piaţă sau alte forme de control caracteristice mass-mediei secolului XX.

Integrarea media în viaţa de zi cu zi nu este limitată doar de sfera domestică, aşa cum munca s-a mutat din sectorul productiv către cel al serviciilor, „muncitorului" din sectorul non-mediatic îi sunt cerute familiarizări cu o serie de activităţi de producere mediatică de la web-design la prezentări powerpoint sau la abilităţi de a lucra cu programe de tip CMC. Astfel, atât la locul de muncă cât şi acasă, producţia media este mult mai apropiată de ritmurile vieţii de zi cu zi. Nu se doreşte a se supraestima gradul acestei proximităţi pentru a nu intra în extrema ataşaţilor lumii cyber care prevăd colapsul total al oricăror diferenţe dintre consum şi producţie. Cu toate acestea, trebuie recunoscut că această diferenţă este mai mică acum decât oricând în istoria mijloacelor de comunicare în masă.

Apropierea dintre cele două procese este cel mai bine relevată de computer, denumit de Lister *et.al.* (2007, 33) *„prosumer" – prosumator* - (un concept format prin alipirea cuvântului „producător" – engl. „*producer*" – de cel de „consumator" – engl. „*consumer*"). Are loc apariţia şi dezvoltarea unei pieţe de tip „prosumator" care utilizează tehnologii ce nu sunt dedicate nici profesioniştilor, nici amatorilor, ci şi unuia şi celuilalt. Astfel încât consumatorul este în acelaşi timp producător. Pe de o parte diferenţa este dată de preţ (preţul pentru echipamentele profesionale fiind mult mai ridicat). Pe de altă parte, cumpărătorul unei camere digitale este un consumator al acestui echipament pe care îl poate utiliza pentru diferite scopuri personale în maniera unui hobby. Dar în acelaşi timp, el o poate utiliza pentru a crea materiale demonstrative sau pornografice folosind-o pentru distribuţie la nivel global prin diferite reţele. Este noutatea societăţii contemporane în care clivajul dintre profesionist şi amator nu mai este la fel de rigid, fiind nu în ultimul rând şi o problemă de cost.

PC-ul reprezintă o tehnologie de tip „prosumer" deoarece înglobează distribuţia, consumul şi producţia. Este folosit pentru a privi sau a asculta producţiile semenilor, dar şi pentru a produce propriile creaţii (de la alcătuirea unor compilaţii de muzică, la editarea de filme până la construcţia de website-uri). Acest salt dintre consum şi producţie a determinat apariţia unei noi zone a expunerii media care nu este nici profesională nici amatoare. Astfel, internetul devine, de exemplu, spaţiul în care înfloreşte jurnalismul critic şi satiric, în care fanii au şansa de a participa la „realitatea" unei celebrităţi, în care producătorii independenţi de filme pot să îşi organizeze reţele de distribuţie alternative.

În industriile media sistemele de profesionalizare şi de ucenicie care menţineau un anumit standard de calitate şi un anume grad de siguranţă profesională au început să fie din ce în ce mai mult desconsiderate, astfel încât, în momentul de faţă, oricine poate deveni „calificat" să lucreze în acest domeniu. Este mai mult o problemă de portofoliu, de creaţie, decât de urmarea unor căi pre-stabilite. Această criză se manifestă şi în educaţia media. Pe de o parte la nivelul şcolarizării şi al curriculei ştiinţelor media şi a ştiinţelor comunicării în care studiul media ar trebui extins la întreaga arie a ştiinţelor umane, iar pe de altă parte la tipul de competenţe care trebuie a fi formate pentru a face faţă valului mediatic, sub toate formele sale, iar aici sunt de găsit rolul şi domeniul *pedagogiei media*, o arie mult mai vastă decât simpla alfabetizare sau constituire a unor deprinderi şi abilităţi de utilizare a media.

În concluzie, noile media sunt mai dispersate în comparaţie cu media tradiţionale – dispersarea manifestându-se la nivelul consumului unde s-a remarcat o multiplicare, o segmentare şi o individualizare; la nivelul producţiei unde s-a prezentat o multiplicare a site-urilor de producţie media şi o difuziune în rândul întregii economii, mai mult decât fusese înainte. Nu în ultimul rând, atuul noilor media poate fi considerat participarea consumatorilor de la interpretare activă la producţie propriu-zisă.

### 3.5. Virtualitatea

Aşa cum am arătat anterior, virtualitatea sau „realitatea virtuală" a devenit unul din cei mai utilizaţi termeni în momentul de faţă. În cele ce urmează, voi aborda conceptul de virtualitate din perspectiva trăsăturilor noilor media, încercând să surprind o serie de noi valenţe sau elemente de noutate ale celor analizate în capitolul precedent. Conform perspectivei conturate de P. Lévy (2001), în acest subcapitol, analiza *virtualităţii* este realizată prin „sensurile" tehnologiei

informaţiei şi a sistemelor informatice. Scopul acestui demers este conturarea virtualităţii ca una din trăsăturile fundamentale ale noilor media.

Perspectiva noilor media aduce în discuţie conceptul de virtualitate şi problematica dificultăţii găsirii registrului de specificitate a acestuia datorită multiplelor forme de media şi de tehnologii de imagine la care se face referire simultan, dar şi la tipul de viaţă cotidiană din societăţile avansate tehnologic. Prin urmare, sunt deja trei referenţiale ale virtualului. De asemenea, conceptul de virtualitate este întâlnit în abordările despre Internet şi World Wide Web; în tehnologiile imersive de tip 3D; în multimedia bazată pe ecran (*desktop*-uri virtuale, „ferestre" simultane); în problematica convergenţei media dinspre „vechile" media în cinematograful digital, animaţia computerizată şi efectele video. Pe lângă acestea, virtualul este considerat o trăsătură a culturii postmoderne, cultură în care se prezintă aspecte ale vieţii de zi cu zi ca simulate tehnologic. Certitudinile de până acum privind „realitatea" au devenit la rândul lor problematice datorită întrebărilor despre tipul şi sensul identităţii şi al sinelui indivizilor aparţinând unei astfel de culturi.

Cea mai mare parte a discuţiilor despre virtualitate iau în considerare aceste problematici. Ele se transbordează dintr-un aspect al virtualităţii într-altul, încercând eclectic să adune dovezi sau argumenteze starea culturii media, a identităţii postmoderne, a artei sau a culturii vizuale.

Perspectiva abordată prin prisma noilor media este una destul de clară: convergenţa tehnologiilor imaginii digitale atât cu alte tipuri de media analogice, cât şi cu tipul de comunicare mediată de computer (CMC) prin reţele de telecomunicaţii determină realitatea virtuală. Analiza oricărui astfel de concept din cele trei ale ecuaţiei aduce în discuţie problematica virtualităţii, dar şi pe celelalte.

Cu toate acestea, trebuie realizate unele distincţii privind diferitele tipuri de realitate virtuală.

1. În bogata literatura de specialitate care abordează problematica realităţii virtuale (VR, „*virtual reality*") sunt utilizate două puncte de referinţă intercorelate: experienţele imersive şi interactive create de tehnologiile de simulare şi metaforice, conceptele de „timp" şi „spaţiu" create în interiorul reţelelor comunicaţionale. Aşadar, conceptul de „realitate virtuală" este folosit ca o etichetă pentru desemnarea a două tipuri de tehnologii care facilitează experienţe şi un număr de genuri media.

Mai întâi, este folosit pentru a descrie experienţa de „imersiune" într-un mediu construit cu ajutorul graficelor computerizate şi al video digitale, mediu în care „utilizatorul" deţine un anume grad de interacţiune. Reprezentarea cea mai cunoscută este cea a căştilor, a mănuşilor sau

a altor costume conectate prin intermediul cărora, cu ajutorul unui ecran LCD şi a unor echipamente de monitorizare, corpul rămâne în spaţiul fizic în timp ce „utilizatorul" este prins în „cyberspaţiu".

Cel de al doilea înţeles se referă la locul pe care participanţii la o comunicare on-line îl percep ca fiind real. Este spaţiul imaginar, împărtăşit, nu cel fizic, propriu-zis. De asemenea, tot aparţinând de realitatea virtuală este considerată lumea 3D explorată în jocurile pe computer sau imaginile percepute de un pilot atunci când se antrenează într-un spaţiu simulat.

2. Avem, prin urmare, două abordări diferite ale realităţii virtuale: una se referă la o anume închistare tehnologică (determinism tehnologic), iar cealaltă se referă la modul de imaginare a spaţiului invizibil creat în comunicarea on-line. Realitatea virtuală a reţelelor on-line este rezultatul textului, aşa cum am demonstrat anterior în enumerarea trăsăturilor comunicării virtuale. Locurile şi persoanele din aceste lumi virtuale sunt descrise prin comunicarea scrisă, textuală, aşa cum se realiza în mod tradiţional literar.

Deşi la o astfel de analiză aceste diferenţieri par evidente, ele sunt abordate în cea mai mare parte ca intercorelate, fiecare redimensionând valenţe ale celeilalte.

Sintetizând, P. Lévy (2001) afirma că realitatea virtuală imersivă se referă la: experienţe tactile, vizuale şi spirituale care au loc atunci când conştiinţa şi simţurile umane sunt într-un loc (mediul sau lumea virtuală), iar corpul este situat în lumea fizică, materială, şi la capacitatea tehnologiilor contemporane de a simula realitatea şi de a genera fantezia. În acelaşi context, realitatea virtuală a spaţiului comunicaţional on-line este determinată pe de o parte de posibilitatea utilizatorului de a-şi schimba identitatea (personalitate, gen, statut social, trăsături fizice etc.), diferită de realitatea fizică cotidiană, iar pe de alta, de a alcătui noi tipuri de asociere, de comunităţi (redescoperirea comunităţilor) care nu depind de spaţiu şi care transced graniţe geografice, sociale, politice sau fizice.

Un numitor comun al acestor două tipuri de realităţi virtuale, al discuţiilor şi problematicilor ridicate de acestea, este reprezentat de relaţiile surprinzătoare dintre noile tehnologii informaţionale şi comunicaţionale cu reprezentările şi experienţele personale de spaţiu, *întrupare* (sau personificare) şi identitate. Conceptul generic care este utilizat pentru a desemna ambele tipuri de realităţi virtuale este „cyberspaţiu". Cyberspaţiul este cel care pare să producă realităţile virtuale, iar experienţa de a locui sau de a vizita un astfel de spaţiu ridică nedumeriri privind întruparea întrucât corpul se detaşează de identitatea asumată. Cyberteoreticienii imaginează, de asemenea, şi un viitor în care cele două realităţi vor fi unite prin intermediul

simulărilor digitale şi al tehnologiilor imaginare. Este locul în care intervin utopia şi literatura science-fiction.

Cu toate acestea, au fost identificaţi de Lévy (2001) factori explicativi pentru modul în care diferitele forme de realităţi virtuale apar constituindu-se în puncte forte pe agenda speculativă a cyberculturii:

- noilor forme de media comunicaţionale deja existente în forme operaţionale şi cu diferite grade de impact;
- o familiaritate culturală deja prezentă cu noile forme de imagini virtuale;
- lipsa de spaţialitate fizică a interacţiunilor comunicaţionale on-line;
- descoperirile continue care au loc în domeniul tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale, al interacţiunilor comunicaţionale virtuale;
- scenariile ficţiunilor cyber ştiinţei.

### 3.6. Ubicuitatea şi re-medierea

Trăsăturile prezentate ar trebui considerate ca făcând parte dintr-o reţea matriceală de calităţi ale noilor media. O parte a acestora au fost relevate şi în alte capitole în demersul de a surprinde specificul comunicării virtuale şi vor mai fi abordate în cadrul relaţiei dintre noile media şi educaţie. Aceste trăsături nu sunt rezultate ale tehnologiei, ci ele sunt determinate şi de socio-organizări: cultură, muncă, divertisment cu toate implicaţiile economice şi sociale. Spre exemplu ar fi o greşeală abordarea doar a diferenţelor între transmisia prin intermediul serverelor şi cea obişnuită atunci când este discutată problematica dispersiei, şi să nu se prezinte dereglările pieţei media. De asemenea, nu ar fi corect din punct de vedere ştiinţific să se ia în considerare doar sistemele de afişare ale dispozitivelor virtuale şi nu şi modul în care experienţele, identitatea şi selful sunt mediate în spaţiul virtual.

*Ubicuitatea* sau *ubiquitous computing* sau altfel spus tehnologia silenţioasă este o schimbare de paradigmă în care tehnologia devine virtual invizibilă în viaţa noastră adică e omniprezentă. Aceasta idee a fost prima dată articulată de Mark Weiser în 1988 şi de cercetători ai XEROX PARC (Palo Alto Research Center) şi reprezintă o viziune în care realitatea virtuală este inversată: în realitatea virtuală, utilizatorul devine parte componentă a unei lumi dincolo de mediere, în ubicuitate există o lume în care totul este un medium deoarece totul este prevăzut cu un computer. Viaţa este invadată de computer, atât cea personală cât şi cele mai diverse domenii ale societăţii: locul de muncă, educaţie, sănătate, sistem juridic, comerţ, bănci etc. Ubicuitatea

reprezintă nu doar un alt tip de trăsătură a noilor media, ci şi un mijloc de hipermediere extremă (Botler şi Grusin, 1999, 218). Ea este explicată prin exemplificări ale utilităţii sale în diferite proiecte, cum ar fi proiecte educaţionale (Classroom 2000) în care tot procesul instructiv-educativ este înregistrat digital şi disponibil elevilor după ore. La rândul lor, elevii dispun de computere prin intermediul cărora înregistrează şi iau notiţe sincronizate cu discuţiile din timpul orelor. De asemenea, inclusiv tabla de scris este înlocuită cu un ecran computerizat care captează tot ceea ce profesorul notează, informaţiile fiind transmise către un website. Entuziaştii computerizării ubicue consideră benefică invazia computerelor în fiecare colţ al vieţii, o automatizare necesară care transformă obiectele simple în unelte tehnologice sofisticate care se conformează nevoilor şi dorinţelor noastre: ferestre programate să se deschidă la ora de culcare, frigidere care afişează produsele consumate etc. Asemenea excese ale ubicuităţii demonstrate prin proiecte precum „casa viitorului" transformă obiectele „neînsufleţite" în unele „inteligente" (uşi, ferestre, frigidere etc.). Aplicate unor domenii precum educaţia, asemenea perspective nu reprezintă decât proiecţii utopice care nu fac decât să îngreuneze, prin irealismul lor, utilizarea eficientă a noilor tehnologii informaţionale şi comunicaţionale în procesul instructiv-educativ sau monitorizarea şi analizarea consumului mediatic în discipline aferente noilor educaţii (educaţia pentru comunicare şi mass-media).

*Re-medierea* reprezintă o trăsătură definitorie a noilor media şi a fost conceptualizată de Bolter şi Grusin în lucrarea *Remediation. Understanding New Media* (1999). Autorii definesc remedierea ca procesul de reprezentare a unui medium în alt medium aşa cum pictorii olandezi încorporau hărţi, scrisori, oglinzi, inscripţii în lucrările lor artistice. Astăzi CD-urile sau World Wide Web-ul conţin enciclopedii, grafice, elemente vizuale şi muzicale, aducând o îmbunătăţire mijlocului tradiţional. Logica remedierii poate fi afirmată în moduri diferite (Botler, Grusin, 1999, 55):

- *Re-medierea ca medierea medierii.* Fiecare act al medierii depinde de altele asemănătoare. Media se produc continuu printr-un proces de înlocuire, reproducere, multiplicare. Prin urmare, media au nevoie unele de altele pentru a funcţiona;
- *Re-medierea ca realitate şi mediere inseparabile.* Deşi întreaga teorie a lui Baudrillard despre simulare şi simulacru sugerează contrariul, toate formele de mediere sunt prin ele însele reale. Ele sunt reale ca artefacte în cultura noastră mediată. În pofida faptului că toate media depind de alte media în procesul remedierii, cultura noastră are încă nevoie să afirme că toate media remediate sunt reale;

- *Re-medierea ca reformă.* Scopul remedierii este să remodernizeze şi să reabiliteze alte media. Urmând logica conform căreia toate medierile sunt reale şi remedieri ale realului, atunci remedierea poate fi înţeleasă şi ca un proces de reformare a realităţii.

În accepţiunea celor doi autori, remedierea se constituie pe baza a două logici, a două dimensiuni sociale (1999, 70):

a) *Imediatul*, termen folosit la rândul său cu două sensuri: epistemologic şi psihologic. În sens epistemologic, imediatul este sinonim cu transparenţa, anume presupune absenţa medierii sau a reprezentării, mediumul se poate auto-şterge lăsând spectatorul în prezenţa directă a obiectelor reprezentate. Sensul psihologic se referă la sentimentul utilizatorului că mediumul a dispărut, iar obiectele îi sunt prezente nemijlocit. Acest sentiment creat astfel este autentic în sine însuşi.

b) *Hipermedierea* are la rândul său două sensuri corespunzătoare. Din perspectiva epistemologică, aceasta presupune opacitate – evenimentele şi cunoaşterea parvin oamenilor ca mediate prin intermediul mijloacelor de comunicare. Spectatorul conştientizează că se află în prezenţa unui medium şi că învaţă prin intermediul medierii, dar învaţă totodată şi despre medierea în sine. Sensul psihologic al hipermedierii are în vedere experienţa, senzaţia pe care o persoană o are în prezenţa media, dar şi faptul că relaţia cu acestea este o experienţă reală.

Ceea ce leagă cele două dimensiuni ale remedierii este apelul la autenticitatea experienţei trăite, indiferent de formă, mediată sau directă. De fapt, ambele logici sunt constituite pe baza determinărilor media. Primul tip de reprezentare are ca scop să determine utilizatorul să uite de prezenţa mediumului, iar cel de al doilea îşi propune să reamintească permanent de prezenţa mediumului. Pentru prima categorie este caracteristică imersia în realitatea virtuală, iar pentru cea de a doua ubicuitatea computaţională.

Atât imediatul cât şi hipermedierea reprezintă, în viziunea lui Botler şi Grusin (1999), logici ale re-medierii, deci ale genealogiei noilor media, genealogie concepută ca modernizare a formelor anterioare de media.

## 2. Provocările noilor media

Una dintre cele mai dezbătute probleme apărute odată cu emergenţa noilor media se referă la relaţia acestora cu vechile mijloace de comunicare. Aşa cum am arătat anterior, numeroase lucrări au abordat efectele internetului şi au ajuns la concluzia că s-ar constitui într-o ameninţare

la adresa mijloacelor tradiţionale, în special a ziarelor şi a televiziunii. Această idee s-a datorat cu precădere unui declin al consumului de media tradiţionale prin înlocuirea acestora cu media on-line (ziare, canale de ştiri etc.) care s-au dezvoltat la costuri foarte mici. Astfel, de exemplu, în presa de ştiri, multe ziare şi televiziuni au variante on-line extrem de ieftine. Acestea apar ca substitute ale presei tradiţionale şi, asemănător fenomenului bancar al ATM-urilor (bancomate), este posibil ca organizaţiile mediatice să determine un astfel de consum la cost de producţie şi implicit la un preţ de cumpărare mult mai redus (Ahlers, 2006, 32). Se produce totodată şi o schimbare în comportamentul consumatorului, schimbare care provine din performanţa preţurilor în avantajul presei on-line.

Cu toate acestea, o serie de cercetări şi studii au demonstrat că oamenii preferă să consume o „dietă" variată de media, iar concepţia conform căreia oamenii utilizează doar un singur medium este pe cale de a fi total contrazisă. Ahlers foloseşte conceptul de utilizare „*multichannel*" în sensul că în timpul zilei oamenii obişnuiesc să apeleze la o varietate de media pentru a-şi satisface diferite nevoi, inclusiv pentru acelaşi tip de nevoie. De exemplu, pentru satisfacerea nevoii de informare, o persoană poate utiliza simultan şi presa on-line, şi un ziar tipărit, şi poate urmări seara programul de ştiri la televizor. Există astfel o abundenţă a consumului mediatic de tip „*multichannel*". Totodată s-a demonstrat că, în general, persoanele mai în vârstă datorită obişnuinţei de a utiliza mai mult un singur mijloc de comunicare, sunt adeptele materialelor tipărite, în timp ce tinerii crescuţi într-o „atmosferă non-lineară" a consumului mediatic sunt mai ataşaţi de media vizuale, respectiv Internetul şi jocurile video (Stevenson 2004). Mai mult decât atât, folosirea diferitelor media pentru informare şi comunicare s-a dovedit a fi complementară, nicidecum competitivă. Cercetările realizate în rândul consumatorilor on-line au arătat că aceştia nu văd o diferenţă în ştirile *on-line* sau *off-line* şi că utilizează cel puţin la fel de frecvent şi media *off-line* (Stevenson, 2004, 51). Prin urmare, se poate distinge între consumatorii doar de informaţii on-line, de cei de tip „*multichannel*" care utilizează în proporţii egale media *on-line* şi cea *off-line*, de consumatorii „amatori" care se bazează pe informaţia provenită din presa scrisă sau TV şi cei de cei care consumă doar media off-line. Dintre aceştia cel mai mare grup este reprezentat de consumatorii de tip „*multichannel*" ceea ce demonstrează falsitatea ipotezei sau temerii înlocuirii media tradiţionale de noile media sau a presei scrise de către Internet. Desigur, acest fapt nu implică o minimalizare a efectelor utilizării Internetului şi a mediilor virtuale, al căror consum este în creştere, în special în rândul tinerilor.

O altă provocare relevată de consumul noilor media se referă la „gratificaţiile”oferite de acestea din perspectiva teoriei utilizărilor şi gratificaţiilor. Un studiu întreprins în Irlanda şi publicat în *International Journal of Cultural Studies* (Kerr *et. al.*, 2006) interoghează valenţele conceptului de „plăcere”/„gratificaţie” dezvoltat în literatura noilor media şi investigat empiric în cercetarea realizată. Plăcerea consumului mediatic este poate cea mai importantă funcţie a utilizării media, în general, văzută ca funcţie de divertisment, *loisir* etc. Noile media conferă la rândul lor un rol central acestei funcţii, divertismentul constituind una din cele mai consistente gratificaţii. Cercetătorii identifică 5 concepte cheie relaţionate cu „gratificaţiile” utilizării noilor media: jocul, controlul, imersia, performanţa, intertextualitatea şi naraţiunea.

*Jocul* reprezintă un concept cheie pentru înţelegerea interacţiunii dintre noile media şi utilizatori. Acesta încorporează trimiteri la celelalte concepte (performanţă, control, imersie) şi reprezintă o plăcere combinată în care rezultatul final este mai mare decât suma părţilor componente. Cea mai mare parte a utilizatorilor noilor media se relaxează prin joc. În special în rândul copiilor, aceştia devin conştienţi de deprinderile necesare pentru a trece de diferite nivele ale jocurilor şi a accede la diferite nivele de performanţă.

*Controlul* necesar în utilizarea noilor media apare în corelaţie cu cel de interactivitate. Pe de o parte, controlul se referă la puterea exercitată asupra mijlocului ca atare şi pe de altă parte ca mod de îndeplinire a unei sarcini. În mediul virtual, controlul nu poate fi niciodată total, cu atât mai mult cu cât gradul de interactivitate creşte. În media analogice, controlul se manifestă mai pregnant asupra mijlocului (procesul de zappare) în funcţie de gradul de satisfacţie sau insatisfacţie al utilizatorului.

*Imersia* este la rândul său o plăcere caracteristică noilor media. Aceasta poate fi spaţială, temporală sau emoţională. Cel mai important aspect al său este pierderea sinelui de la schimbarea identităţii în diferitele medii virtuale on-line, până la preluarea identităţii altuia în jocurile virtuale (personaje literare, de film, de desene animate etc.) pentru a ajunge la un anumit nivel de performanţă fizică, psihică, materială („împrumutarea” anumitor trăsături sau bunuri). De cele mai multe ori aceasta nu se produce total, cufundarea în conţinutul unui anumit media fiind dată de gradul de atenţie distributivă deoarece, de cele mai multe ori, aşa cum am precizat anterior, are loc utilizarea simultană a mai multor media (navigarea pe internet şi ascultarea unui program radio, o conversaţie telefonică în timpul unei discuţii on-line etc.). Problema imersiunii apare în fenomenele grave când ea se manifestă sub formă aproape totală, respectiv pierderea noţiunii timpului, a mediului sau empatia emoţională cu personajele din jocurile virtuale. Cu toate acestea, unele studii au arătat că însuşi jucătorii cu experienţă ai jocurilor on-line (MMOGs –

*massively multiplayer online games*) creează bariere datorită controlului acumulat în derularea în timp a jocului (punctaje) pentru a nu permite imixtiunea jucătorilor fără experienţă. Astfel, chiar jucătorii sunt cei care impun limite şi reguli ceea ce are ca rezultat un anumit „scut" faţă de noii veniţi.

*Performanţa* şi competiţia sunt văzute în general în corelaţie cu deprinderea de a utiliza noile media la nivelul optim, dar şi cu aceea de a schimba, prelua, crea identităţi. Cel de al doilea aspect este în relaţie cu imersia în sensul dat anterior. Astfel, utilizatorii preiau roluri ale personajelor de film sau desene animate (cum ar fi *Pokemon, Stăpânul inelelor etc.)* pentru a atinge niveluri performante comparativ cu alte personaje sau identităţi. Referitor la primul aspect, unele studii din Marea Britanie enumerate în lucrarea *New media – new pleasures* (Kerr *et.al.*, 2006) au demonstrat că tinerii obişnuiesc să petreacă un timp considerabil „învăţând" noile jocuri achiziţionate recent înainte de a intra în competiţie cu alţii. Plăcerea intervine atunci când în joc apar competitori cel puţin la fel de bine pregătiţi şi succesul este cu atât mai mare cu cât este demonstrată o adevărată măiestrie.

*Naraţiunea*, mai exact lipsa acesteia, s-a considerat a fi unul din principalele dezavantaje ale noilor media comparativ cu media tradiţionale. S-a demonstrat, însă, că aceasta se constituie într-un element cheie ale plăcerii consumului noilor media. Această plăcere este dată de vizionarea unor scene favorite ale unui film, retrăirea acţiunilor personajelor filmului în alte media (jocuri), posibilitatea creativă de a schimba, modifica sau crea propriile poveşti etc. Astfel, naraţiunea devine mult mai „deschisă" şi mai creativă decât în media tradiţionale. Este, la rândul său, corelată cu elementul de *intertextualitate*. Această „gratificaţie" (enumerată şi de alţi autori: Botler, Grusin, 2000; Ahlers, 2006) a utilizării noilor media rezidă în distribuţia conţinutului mediatic actual în care un produs apare prin mai multe canale (exemplul elocvent este „*Stăpânul inelelor*" ca film, carte, jocuri virtuale, DVD, internet etc.).

Numeroase studii, lucrări abordează problematica gratificaţiilor în contextul utilizării noilor media (Russel, 2006; Lessing, 2006; de Rosnay, 2006). Astfel, recompensele utilizării noilor media sunt multiple, intercorelate şi eterogene, ele determinând o serie de provocări pentru consumatorii propriu-zişi, pentru cercetători şi producători. De asemenea, ar constitui o extremă simplificare afirmaţia că plăcerile date de vechile media au un grad mai scăzut de complexitate. Este un demers normal cel de a analiza provocările noilor media prin prisma specificului lor, a experienţelor subsumate contextului variat al utilizării. În acelaşi timp, consumul mediatic determină o mai mare exigenţă a utilizatorilor faţă de media tradiţionale şi poate schimba modul în care oamenii găsesc plăcerea în consumul lor. În spaţiul educaţional, provocările noilor media

analizate demonstrează vastitatea influenţelor exercitate asupra tinerilor (de la consumul de tip *multichannel* la gratificaţiile utilizării). Cu toate acestea, astfel de manifestări pot fi aplicate cu succes în procesul instructiv-educativ pe baza unor modele şi tehnici adecvate după cum voi prezenta în continuare.

## 5. Posibile utilizări ale noilor media în educaţie

Noile tehnologii ale informaţiei şi comunicării (NTIC - *New Technologies of Information and Communication* sau ICT – *Information and Communication Technology*), bazate pe noile media, se pretează la nenumărate tipuri de aplicaţii în instruire, în beneficiul direct sau indirect al celor care învaţă. În ceea ce priveşte procesul instructiv-educativ, au fost sintetizate următoarele roluri pe care NTIC le îndeplinesc: resurse pentru activităţile din clasă, suport în activitatea didactică, ajutor în activitatea elevilor şi studenţilor (Istrate 2002, 10).

*a. Resurse pentru activităţile la clasă*

Aceste aplicaţii se adresează direct subiecţilor procesului instructiv-ducativ cu scopul de a-i ajuta să-şi însuşească informaţii sau să dobândească anumite competenţe prin demonstraţii, exemple, explicaţii, simulări. Exemple de asemenea resurse :

- software-ul educaţional;
- materiale video interactive. Includ software-ul creat pentru diverse activităţi de training şi instruire, prezentări de materiale şi programe informative, scenarii de tip problem-solving, tutoriale interactive – toate acestea pe CD-ROM sau disponibile pe Internet;
- cursuri pentru educaţie la distanţă.

*b. Suport în activitatea didactică*

Acestea se adresează cu precădere cadrelor didactice. Utilizarea tehnologiile informaţiei şi comunicării se va face în vederea satisfacerii următoarelor tipuri de sarcini :

- pregătirea şi printarea materialelor didactice. Presupun folosirea procesoarelor de text pentru realizarea testelor, foilor de calcul, diplomelor etc.;
- înregistrarea progresului elevilor şi analiza datelor. Include programe de gestiune a bazelor de date, calcul tabelar, programe speciale de notare, pachete pentru analiză statistică şi instrumente pentru management asistat de calculator;
- pregătirea şi realizarea prezentărilor informative şi formative. Aceste activităţi presupun utilizarea instrumentelor de grafică, programe de authoring multimedia sau hypermedia, software de prezentare (PowerPoint), sisteme de prelucrare video;

- organizarea timpului. Presupune instrumente de planificare a timpului, realizare a orarului şi calendarelor de activităţi.

*c. Instrumente pentru cei care învaţă*

Aceste resurse se referă la îndeplinirea sarcinilor de muncă individuală. Ele sunt utilizate în egală măsură şi de elevi şi de cadrele didactice datorită eficienţei, rapidităţii şi a faptului că sunt la îndemână. Astfel de activităţi sunt centrate pe:

- redactarea temelor în toate ariile curriculare. Elevii şi studenţii utilizează procesoarele de text pentru aceste tipuri de sarcini;
- ajutor în realizarea proiectelor de cercetare. Presupun referinţele la enciclopedii electronice, baze de date, sisteme online;
- asistenţă pentru sarcinile de învăţare/asimilare în diverse domenii. Se referă la sisteme precum editoare muzicale, simulatoare;
- dezvoltarea produselor şi prezentărilor. Pentru realizarea acestui scop, se folosesc utilitare grafice, programe de authoring multimedia /hypermedia, software de prezentare, sisteme de prelucrare video.

În majoritatea cazurilor, un produs software îşi găseşte aplicaţii în diverse arii educaţionale. De exemplu, un software de procesare de text poate demonstra concepte lingvistice sau gramaticale, poate fi folosit pentru pregătirea materialelor didactice sau poate fi utilizat de elevi în redactarea temelor. Pe de altă parte, unele produse software sunt realizate cu un scop precis (tutorialele).

Categoriile generale de mai sus încearcă să surprindă şi să clarifice aria de impact a noilor tehnologii ale informaţiei şi comunicării în educaţie; succesele în practică constituie mai degrabă apanajul unui spirit căutător decât urmarea unor norme rigide de aplicare.

A şti de ce profesorii pot utiliza o resursă tehnologică este cel puţin tot atât de important cu a şti cum să o folosească. Astfel, fiecare strategie de integrare a NTIC trebuie discutată în termenii motivului pentru care un produs software este inclus în activitatea didactică, luând în calcul contextul în care se implementează şi câteva proceduri şi criterii necesare pentru utilizarea eficientă.

Utilizarea noilor mijloace de comunicare şi informare, a noilor media în cadrul procesului instructiv-educativ este o consecinţă a deplasării accentului de la un mediu de învăţare centrat pe profesor la unul centrat pe elev, în care profesorii nu mai reprezintă sursa principală de informaţie, iar comunicarea didactică nu se mai bazează pe simpla transmitere a cunoştinţelor şi a conţinutului ştiinţific, ci profesorii devin colaboratori ai elevilor, surse de informaţii alternative,

comunicarea se bazează pe modelul interactiv şi tranzacţional, iar elevii devin actori implicaţi direct în propria lor educaţie.

Atât cadrele didactice, cât şi elevii devin preocupaţi să folosească potenţialul noilor tehnologii informaţionale şi comunicaţionale pentru a se adapta noilor forme de învăţământ (dezvoltate pe baza acestor tehnologii) şi pentru a răspunde noilor cerinţe de pe piaţa muncii.

Cele mai utilizate tehnologii educaţionale sunt cele bazate pe tehnologia Internetului, cu rolul esenţial în deprinderea de a interacţiona şi colabora. Cea mai cunoscută formă de învăţământ care a cunoscut o dezvoltare remarcabilă este *e-learning-ul*. Acesta reprezintă interacţiunea dintre procesul de predare-învăţare-evaluare şi tehnologiile informaţionale, acoperind un spectru larg de activităţi, de la învăţământul asistat pe calculator (combinaţie între practicile tradiţionale şi cele online de învăţare) până la învăţământul desfăşurat în întregime în manieră online (Brut, 2006, 10).

Învăţământul bazat pe mediile virtuale, respectiv pe Internet (*Web-Based Learning* – WBL) a cunoscut o diversificare fără precedent datorită expansiunii internetului, apărând noi tipuri de cursuri, instituţii de învăţământ, programe educaţionale care îmbină noile tehnologii cu noile media în cadrul procesului instructiv-educativ. Această expansiune s-a produs ca urmare a instiuţionalizării învăţământului la distanţă de la începutul secolului XX care a utilizat ca mijloace de comunicare preponderente poşta, telefonul, apoi televiziunea, iar mai târziu, prin anii ’70 prin utilizarea software-ului educaţional memorat pe CD sau hard disk: lecţii din diverse domenii, enciclopedii, dicţionare etc.

Ca urmare, învăţământul bazat pe Internet şi-a propus transformarea spaţiului virtual într-un veritabil mediu de instruire, prin utilizarea diverselor materiale educaţionale online: instrumente software specifice instruirii, materiale didactice, manuale electronice, legături (hipertext) spre alte resurse educaţionale etc. Astfel au apărut forme educaţionale precum: *predarea pe internet (Web-Based Teaching – WBT), mediile educaţionale Web (Web-Based Course Environment – WBCE)*, clasa virtuală sau învăţarea în reţea.

Aşadar, noile media, internetul au determinat şi în domeniul educaţiei accentuarea constituirii nu doar a unui mediu virtual activ, ci şi a unor puternice comunităţi virtuale constituite pe bază de scopuri şi nevoi comune.

Noile tehnologii de informare şi comunicare aplicate în domeniul educaţional şi-au regăsit măsura eficienţei lor, dincolo de temerile, de provocările enumerate anterior. Din perspectiva relaţiei dintre noile media şi media tradiţionale, în contextul educaţiei de astăzi, relaţia antagonică dintre acestea este cel puţin nefondată, tocmai datorită faptului că întrebuinţarea noilor media în

procesul instructiv-educativ poate conduce la o apreciere şi a celorlalte media, chiar mai mult la folosire adecvată a acestora. Consider că utilizarea noilor media, a noilor tehnologii duce la o creştere a consumului mediatic (în special la tineri), prin apropierea şi a celorlalte funcţii, „gratificaţii". Mediul virtual actual nu poate fi caracterizat printr-o singură funcţie preponderentă, dimpotrivă este accesat simultan, concomitent cu alte media îndeplinind mai multe necesităţi. Cu alte cuvinte, noile media reprezintă un facilitator al educaţiei, dar trebuie subliniat faptul, că nu doar profesorul reprezintă o sursă de informare alături de multe altele, ci şi fiecare medium în parte. De asemenea, fiecare dintre acestea reprezintă o sursă de învăţare şi poartă, implicit, „povara" exercitării unor influenţe educative. Măsura exercitării unor astfel de influenţe educative reprezintă o miză a operaţionalizării competenţei mediatice la cadrul didactic şi la elev.

CAPITOLUL III

# PEDAGOGIA MEDIA


1. **Cadrul conceptual: alfabetizarea media**
2. **Spre o pedagogie media**
   - **2.1. Mass-media ca factor educaţional**
   - **2.2. Perspectiva noilor educaţii: educaţia pentru comunicare şi mass-media**
   - **2.3. Dimensiuni ale unei pedagogii media**
3. **Pragmatica pedagogiei media – Modelul celor Cinci Întrebări Cheie (Five Key Questions)**
4. **Competenţa mediatică şi comunicaţională**
   - **4.1. Modelul competenţelor de utilizare NTIC în procesul instructiv-educativ**
   - **4.2. NTIC, aspecte ale utilizării în învăţământul preuniversitar**


## 1. Cadrul conceptual: alfabetizarea media

Prin definiţie, termenul de „alfabetizare media" este asociat aproape întotdeauna cu educaţia despre comunicarea de masă a tinerilor de gimnaziu şi liceu. De altfel, cu unele mici excepţii cele mai multe cercetări despre alfabetizarea media, cele mai dezbătute controverse şi cele mai actuale programe privind învăţarea utilizării noilor tehnologii se referă la tineri. Alfabetizarea media tinde să fie considerată parte a procesului de socializare, introducând tinerii în ceea ce este preponderent un teritoriu al adulţilor, deoarece cea mai mare parte din conţinutul mediatic este produs de adulţi, pentru adulţi şi despre adulţi. Una din semnificaţiile conceptului se referă la cel de educaţie în domeniul mass-media (Dennis, 2004, 202).

De asemenea, conceptul de „alfabetizare" desemnează, la modul general, în primul rând abilitatea de a scrie şi de a citi la un nivel competent, iar apoi gradul de instruire şi nivelul cunoştinţelor dobândite într-un anume domeniu. Cu toate acestea, evoluţia conceptului de alfabetizare pornind de la o carte şi ajungând la media digitale a asumat întotdeauna o competenţă, dacă nu chiar o măiestre, în navigarea cu ajutorul mijloacelor de comunicare. Oamenii, în general, învaţă să citească şi să folosească cărţi, ziare, reviste. Mai apoi, îşi adaptează capacităţile vizuale şi auditive pentru a înţelege şi utiliza gramatica şi arhitectura radioului şi a televiziunii. Pentru cei mai mulţi acest fapt necesită unele îndemânări tehnice pe lângă cea de a

citi, a întoarce o pagină şi a apăsa un buton. Pentru copii, a fi introduşi în universul media înseamnă a-şi întrece părinţii în privinţa comportamentului şi a consumului mediatic.

În ultimul timp, alfabetizarea media s-a concentrat asupra competenţelor comunicaţionale descrise ca *„abilitatea de a accesa, analiza, evalua şi comunica informaţia într-o varietate de forme incluzând mesajele tipărite sau ne-tipărite"* (DeBenedittis, 2003, 1). Interesul în alfabetizarea media a fost considerat când o metodă de predare din partea pedagogilor, când o iniţiativă cetăţenească, când o mişcare de interes public sau o formă de analiză media sau criticism. Dar ea se constituie într-o necesitate, o necesitate pornită din specificul societăţii contemporane căreia şcoala trebuie să îi răspundă. Dificultăţile identificate de şcoală în iniţierea unor programe formale de alfabetizare media s-au datorat în principal lipsei de fonduri necesare tehnologizării şi aglomerării curriculare. De asemenea, un rol important l-au jucat şi mentalităţile părinţilor care, în pofida timpului crescut petrecut de copii utilizând diverse media, erau de părere că acest lucru se poate realiza şi fără o instruire asistată (Kubey, 1998).

Urmările ignorării alfabetizării media şi pe cele ale exersării competenţelor mediatice şi informaţionale pot fi dintre cele mai grave. O trăsătură intrinsecă a alfabetizării media este *complexitatea*: sistemul mediatic contemporan este mult mai complex decât a fost vreodată în istoria sa, generând mult mai multe conţinuturi prin diferite platforme tehnologice şi conţinând semnificaţii mult mai adânci şi mai puternice decât oricând.

Prin urmare, în opinia lui Everette E. Dennis (2004, 204) alfabetizarea media se referă la:

- extinderea generalizată a alfabetizării prin transformarea tinerilor/ elevilor în consumatori activi de media;
- punerea la dispoziţie a unui set de criterii privind achiziţia, evaluarea şi folosirea informaţiei preluate din conţinutul mediatic;
- o înţelegere mai rapidă a sistemului media şi a modului său de funcţionare;
- cunoaşterea şi înţelegerea întregii arii de surse mediatice pentru a lua decizii independente;
- aprecierea rolului special pe care media îl au în societate;
- considerarea media ca pe o instituţie care interacţionează şi influenţează aspecte ale societăţii şi culturii.

Pe lângă aceste aspecte, Dennis (2004, 205) subliniază şi conceptul de utilizare activă a media (engl. *active media use)*, anume capacitatea de a produce mesaje mediatice prin scriere şi editare, prin folosirea simbolurilor grafice şi vizuale, a imaginilor. Până la un punct, Internetul şi World Wide Web-ul oferă posibilitatea fiecărei persoane de a fi un comunicator efectiv şi

interactiv. Alfabetizarea media presupune totodată ca toţi elevii/tinerii să poată să facă faţă eficient societăţii informaţionale în care trăiesc.

Everette E. Dennis (2004, 206) este de părere că de la prima apariţie a celebrei lucrări scrise în colaborare cu Melvin DeFleur, *Understanding Mass Communication* (2002), puţine lucruri s-au schimbat în domeniul ştiinţelor comunicării, considerând că o perioadă de aproximativ 50 de ani este caracterizată de texte media „statice". Dar ceea ce rămâne valabil ca titlu program este necesitatea „înţelegerii" comunicării de masă şi nu simpla introducere într-un câmp ubicuu şi complex. Toată această încremenire a câmpului mediatic s-a scuturat odată cu naşterea şi ridicarea Noilor Media, cu apariţia computerului personal şi a Internetului. Dennis atrage atenţia că stăpânirea procesului de înţelegere a mesajului şi a interpretărilor date acestuia este mai mult decât o necesitate acum când complexitatea sa este atât de mare. Prin urmare, subliniază câteva obligaţii pe care cadrul didactic din ştiinţele comunicării le are, obligaţii care pot fi extrapolate la toate cadrele didactice din toate domeniile, indiferent de forma de învăţământ:

- să crească înţelegerea fenomenului comunicaţional atât pentru indivizi cât şi pentru instituţii;
- să sprijine cetăţenii în dezvoltarea de competenţe de consum critic al media;
- să promoveze folosirea mai bună a comunicării în viaţa publică pentru rezolvarea problemelor şi identificarea soluţiilor (Dennis 2004, 76)

Alfabetizarea media şi relaţia acesteia cu noile media şi societatea contemporană a fost metaforic sugerată de Roger Fidler (1997) când afirma că „nimănui nu-i trebuie un manual pentru a citi un ziar", dar cu toate acestea, variate servicii digitale de ştiri necesită adevărate deprinderi de utilizare a calculatorului pentru a folosi diferite programe sofisticate. Astfel, se aduce în discuţie problema diviziunii digitale care se constituie într-o barieră pentru o mare parte dintre oameni, o barieră tehnică, deocamdată, dar care produce decalaje.

Prin urmare, alfabetizarea media nu este necesară doar la nivelul tinerilor, al elevilor expuşi necondiţionat mesajelor mediatice, ci şi la nivelul adulţilor. Dacă pentru prima categorie este o problemă în principal legată de conţinutul mediatic, pentru cea de a doua problema se formează în jurul tehnicităţii. Mai mult decât alfabetizarea media, se conturează problematica pedagogiei media, în spiritul celor afirmate anterior de Dennis, privind înţelegerea fenomenului comunicaţional, dar şi a lui Fidler privind problematica deprinderilor de utilizare.

Aşadar, E. Dennis (2004, 208) rezumă următoarele categorii de valenţe pe care alfabetizarea media le asumă.

În primul rând, alfabetizarea media presupune o anumită capacitatea de a cunoaşte, înţelege şi folosi o varietate de surse mediatice în scopul acumulării de cunoştinţe generale privind lumea, dar şi particulare privind propria vieţi. Acesta înseamnă cunoaşterea surselor mediatice adecvate şi utile nevoilor personale.

În al doilea rând, alfabetizarea media desemnează şi aprofundarea înţelegerii cititului, vizionatului şi accesării diferitelor surse mediatice. De exemplu, fiecare medium se schimbă de–a lungul timpului, de la formă, culoare, număr de pagini etc. fără a anunţa publicul său. Unele dintre aceste schimbări sunt dramatice, cum ar fi transformarea unui post de radio ce difuzează muzică clasică în post de ştiri.

Un alt sens al alfabetizării se referă la abilitatea critică de a discerne diferenţele dintre şi în cadrul diferitelor media, incluzând criterii pentru evaluarea succesului lor, a modului de prezentare, a acurateţei şi interpretării reprezintă o altă valenţă a alfabetizării. De asemenea, o conştientizare a modului de proprietate şi a motivaţiei acestor trusturi în legătură cu difuzarea conţinutului media, astfel încât să se poată discerne între acestea.

În al patrulea rând, o comparaţie globală, internaţională asupra surselor este de dorit, cu atât mai mult cu cât internetul ca reţea de reţele poate fi uşor de accesat, şi nu doar în site-uri de limbă engleză sau doar dintr-o anumită regiune.

Nu sunt excluse nici competenţa tehnică şi îndemânarea, incluziv deprinderi de utilizare a computerului (*engl. computer skills)* pentru o mai mare sofisticare în căutările on-line şi o conştientizare a facilităţilor noilor echipamente şi servicii (wireless, broadband, video-on-demand etc.).

Aceasta poate fi strâns corelată cu capacitatea de a folosi media. Pentru cei mai mulţi a fi un consumator efectiv de media nu este suficient, ei dorind să fie implicaţi ca iniţiatori în activităţile media. Asemenea nevoi de utilizare şi participare efectivă la media necesită deprinderi de scriere, editare, desen grafic, mult mai complexe decât scrierea unui simplu articol, spre exemplu.

Capacitatea de a detecta viitorul media reprezintă la rândul său o valenţă cutezătoare. Cea mai mare parte a oamenilor sunt prizonierii propriei lor educaţii, timpului şi spaţiului lor de pe glob. Noile media au extins capacitatea de a sesiza dezvoltările ulterioare din media, atât din perspectiva platformelor cât şi din cea a aplicaţiilor lor. Acest fapt desemnează totodată şi capacitatea de a înţelege interacţiunile şi integrarea media, care afectează conţinutul şi efectele lor. Cercetătorii folosesc termenul de *„reobiectivare”* (*engl. repurposing)* pentru a descrie acest fenomen şi pentru a desemna o înţelegere a unei asemenea activităţi integrative.

Deşi astăzi cultura media pare să înfricoşeze prin extinderea ariei sale de cuprindere, de fapt ea se constituie într-o resursă nelimitată de învăţare permanentă şi informală – de la identificarea diferitelor puncte de vedere expuse într-un talk-show politic într-o dimineaţă de duminică, la recunoaşterea informaţiei medicale de specialitate pe internet.

Nevoia de alfabetizare media se constituie şi într-o recunoaştere a dezvoltării noilor media şi a impactului pe care acestea le au în viaţa de zi cu zi. Procesul de alfabetizare este format pe de o parte de o necesară „prindere din urmă" din partea marii majorităţi a populaţiei adulte care nu are competenţele minime de utilizare a unor astfel de tehnologii, iar pe de altă parte de educaţia iniţială a tinerilor privind aptitudinile de receptare, selectare, evaluare etc. a conţinutului mediatic. Un astfel de demers, dincolo de simpla alfabetizare pe care o consider doar o primă etapă, intră în aria de cuprindere mai vastă a pedagogiei media.

## 2. Spre o pedagogie media

Pedagogia media se încadrează în preocupările teoriei postmoderne prin accentuarea mutaţiilor intervenite la nivelul rolului cadrului didactic. Pe acest fundament se argumentează necesitatea înnoirii competenţelor cadrelor didactice cu dimensiunile competenţei mediatice, prin noi definiri ale competenţei comunicaţionale şi informaţionale în contextul societăţii prezente.

Conceptul de *pedagogia media* conţine semnificaţia epistemică a ştiinţei pedagogice în relaţie directă cu mass-media, cu noile media şi noile tehnologii informaţionale şi comunicaţionale ca factor educaţional. Prin urmare, demersul iniţiat de pedagogia media transpune preocupările postmoderne referitoare la impactul noilor tehnologii în spaţiul educaţional, mai exact reprezintă o măsură a recunoaşterii acestor influenţe prin adaptarea socială (prin şcoală ca unul din cei mai importanţi factori ai socializării), prin învăţare şi evaluare, respectiv auto-evaluare permanentă.

Conceptul de pedagogie, în sensul său de bază, se referă la ştiinţa ce vizează educaţia, anume la activitatea de formare, instruire bazată pe un anume set de principii şi reguli în virtutea unui ideal. Reflectând din perspectivă etimologică, termenul de *pedagogie* derivă din grecescul *paidagogia* (*paidos* = copil, *agoge* = a conduce) şi semnifică activitatea de conducere, îndrumare a copilului, creşterea propriu-zisă a acestuia (Cucoş, 2006b, 15).

Pornind de la aceste reflecţii etimologice, se poate considera *pedagogia media* ca ştiinţa întemeiată pe activitatea de formare, instruire, conducere, organizare şi evaluare a procesului instructiv–educativ în vederea studierii legităţilor media, a principiilor generale şi specifice ale

comunicării mediatice. Pedagogia media vizează studiul formelor de manifestare mediatice, specificul conţinuturilor mediatice, metodologiile şi tehnicile utilizate în procesul comunicaţional, informaţional şi mediatic, formele şi modalităţile de organizare instituţională, încorporarea acestor mijloace în metodologia de învăţare, pe întreg procesul instructiv-educativ în spiritul educaţiei pentru comunicare şi mass-media.

Parafrazând afirmaţia lui Emile Planchard (1992) că pedagogia „se ocupă cu ceea ce este, cu ceea ce trebuie să fie şi cu ceea ce se face", pedagogia media se poate întemeia ca domeniu de studiu transdisciplinar aflat la intersecţia ştiinţelor comunicării cu cele ale educaţiei în scopul determinării matricelor, *pattern*-urilor de manifestare şi valorilor specifice societăţii informaţionale şi comunicaţionale contemporane. Într-o societate în care se evidenţiază pregnant axiomele comunicării enunţate de reprezentanţii Şcolii de Palo Alto, în special axioma care etalează supremaţia comunicării, anume „*Comunicarea este inevitabilă sau non-comunicarea este imposibilă"*, consider necesară întemeierea unei apropieri practice, aplicate a abordării pedagogiei media. Astfel, consider că această perspectivă vizează două dimensiuni esenţiale: prima se referă la procesul alfabetizării media, al formării şi exersării competenţelor mediatice, informaţionale şi comunicaţionale pentru membrii societăţii contemporane; cea de a doua dimensiune vizează integrarea eficientă a noilor tehnologii informaţionale şi comunicaţionale în procesul de formare, în activitatea instructiv-educativă în vederea creşterii gradului de utilizare personalizată, bazată pe nevoi şi necesităţi individuale, dar şi conştientizarea utilităţii acestora în formarea pe parcursul vieţii. Aceste două dimensiuni nu sunt antagonice, ci complementare, contribuind la edificarea unor valori culturale mediatice autentice, la conturarea şi valorizarea unui consum mediatic fundamentat pe un panel al funcţiilor îndeplinite (de la informare şi educare la divertisment şi *loisir*), la dezvoltarea unor competenţe de comunicare multivariată şi îmbogăţită în toate formele sale îmbinate armonios (de la cea de tip *face-to-face* la cea mediată de computer).

În acest sens, pedagogia media vizează şi studierea activităţii şi comportamentului profesorului şi elevului (personalitate, învăţare bazată pe necesităţi, aptitudini etc.), studierea tehnologiilor mediatice, a strategiilor, a mijloacelor de comunicare în masă, a proceselor comunicaţionale din varietatea de paradigme ce abordează domeniul, a relaţiilor comunicaţionale instituite (interactive, tranzacţionale, procesuale, simbolice etc.) şi studierea sistemului mediatic în ansamblu, componentele sale şi relaţiile dintre ele.

## 1.1. Mass-media ca factor educaţional

Alături de familie, şcoală, biserică, instituţii culturale (muzee, case de cultură etc.) sau structuri asociative, mass-media reprezintă unul din cei mai importanţi factori ai educaţiei. Importanţa lor este subliniată de inferenţa media în cele mai multe aspecte ale vieţii sociale şi cotidiene. Acest fapt este accentuat cu atât mai mult cu cât vorbim despre şi trăim într-o societate informaţională, în care mijloacele de informare şi comunicare în masă au cunoscut un avânt considerabil. Marea varietate a acestor mijloace (de la mediile scrise – cărţi, ziare, reviste – până la cele electronice – computerul, internetul) reclamă anumite deprinderi de utilizare, pe de o parte, dar şi conduite de utilizare a conţinuturilor, de auto-apărare. Menirea acestor mijloace este de a influenţa, de a atrage şi de a creşte consumul mediatic. Nu de puţine ori, efectele utilizării mijloacelor de comunicare în masă au fost declarate ca nefaste de-a lungul unui întreg şir de cercetări. Toate aceste perspective au fost, în sine, măsura timpului lor, căci au coincis şi cu dezvoltările şi cercetările ştiinţifice legate de comunicare.

Astfel, o primă etapă este reflectată de *teoria glonţului magic*, în care consumatorii erau atomizaţi şi se considera că efectele media asupra indivizilor sunt directe şi se exercită cu maximă putere asupra fiecăruia, şi de *teoria hipodermică* (mesajele „se injectează" fiecărui receptor în parte, efectele fiind direct proporţionale cu dozajul „seringii").

A doua etapă se manifestă în perioada anilor '50-'60 şi îi este recunoscută teoria îndreptată împotriva atotputerniciei media. Aceasta are la bază ideea efectului minimal al media, fundamentată de cercetările empirice întreprinse de cercetători de renume ai sociologiei comunicării (P.Lazarsfeld, C. Hovland, B. Berelson ş.a.). Rezultatele cercetărilor converg spre ideea relativităţii efectelor mass-media, media reprezentând doar una din multiplele surse şi factori de influenţare. Influenţa este condiţionată de alte aspecte ale mediului social, ea este mai curând indirectă, mediată şi de alte elemente ale lanţului comunicaţional (lideri de opinie, grupuri mici, comunităţi de referinţă etc.).

A treia etapă este cunoscută sub denumirea de „etapa revirimentului" căci expansiunea televiziunii (începând cu anii '70) re-analizează categoria efectelor mediatice, având ca fundament cercetări mai complexe şi mai îndelungate care priveau contextul social şi motivaţional. Astfel, teorii precum „agenda-setting", „spirala tăcerii", „teoria cultivării", pun în evidenţă efecte de lungă durată, cognitive şi afective asupra întregului sistem de valori. Media au efecte cotidiene, cumulative şi durabile în timp.

În acest context, devine deosebit de relevantă problematica efectelor mediatice asupra tinerilor, în special, şi necesitatea preocupării din partea şcolii ca instituţie socială pentru diminuarea efectelor negative, pentru un consum mediatic critic. Aceste preocupări se pot dezvolta în cadrul *pedagogiei media*.

Se naşte aşadar întrebarea „care tipuri de efecte se manifestă astăzi în spaţiul comunicării virtuale". În mare măsură efectele identificate în cercetările empirice efectuate de-a lungul timpului în studiul comunicării se regăsesc cu aceeaşi determinare manifestată indiferent de mediul utilizat. Aceste efecte sunt în general cercetate din perspectiva consumului mediatic cu întreaga sa arie de manifestare. Iar perspectivele recente determinate de avântul unor noi forme de învăţământ (e-learningul, învăţământul on-line) au accentuat relaţia dintre noile tehnologii şi educaţie, o perspectivă nouă care şi-a subliniat mai întâi utilităţile practice, mai degrabă decât analizele teoretice. Consider că şi din acest punct de vedere şcoala şi-a formulat un răspuns defensiv la presiunile exercitate de mediul social şi informaţional, latura prospectivă fiind conturată abia ulterior, prin identificarea nenumăratelor posibilităţi de utilizare creativă a noilor media în cadrul procesului de învăţământ. Dar aşa cum au relevat o serie de studii, efectele consumului mediatic, în special asupra tinerilor, nu sunt cuantificate, şi cu atât mai puţin şcoala nu oferă răspunsuri valabile la aceste noi tipuri de presiuni. Prin urmare, mass-media, noile tehnologii informaţionale şi comunicaţionale au efecte preponderent în spaţiul educaţiei informale, iar strategiile de intervenţie educativă ar trebui să vizeze simultan două planuri: unul al introducerii şi utilizării efective şi active a NTIC în procesul de învăţământ (educaţia formală), iar celălalt prin manifestarea unui management eficient al comunicării în afara şcolii (dar în imediata sa apropiere) – educaţia informală prin întregirea unui sistem de competenţe mediatice, informaţionale şi comunicaţionale.

O altă problematică corelată consumului mediatic este dată de credibilitatea surselor, a conţinutului furnizat de acestea. Puterea lor de influenţare şi gradul crescut de încredere acordat de indivizi (şi mai ales de copii) surselor mediatice devin probleme de care trebuie să se ţină cont. Prin urmare, este nevoie de o competenţă de selectare a mesajelor, de dezvoltare a spiritului critic, de competenţe interpretative şi valorizatoare exercitate odată cu diversificarea mijloacelor de comunicare şi cu multiplicarea difuzării de acelaşi tip de program în cadrul aceluiaşi mijloc (de exemplu mai multe canale tv. de desene animate sau de cultură generală).

Astăzi, mesajele nu mai sunt evidente ca atare, ci ele se disting prin utilizarea unui complex de elemente „gramaticale" ale limbajului audio-vizual care îmbracă semnificaţii şi împărtăşesc idei mult mai adânci despre lume. Tinerii sunt capabili să navigheze în cultura

multimedia care le învăluie vieţile, dar în acelaşi timp ei au nevoie să ştie „să scrie" şi „să citească" în limbajul imaginilor şi sunetelor cel puţin la fel de fluent ca în cel al comunicării scrise, tipărite.

Valorizând efectele mass-media asupra generaţiei tinere, Douglas Rushkoff (1996) introduce termenul de „*screen-agers"*, (n.t. „generaţia ecranului"). Această denumire a noii generaţii se datorează utilizării neselective a unui anume mediu, indiferent că este vorba de televiziune, jocuri video, telefon, computere etc. sau a unei întregi serii de mijloace în scopul accesării şi manipulării fluxului comunicaţional împărtăşit. Astfel, această capacitate transformă impactul media în viaţa de zi cu zi şi are ca trăsături (Rushkoff , 1996):

- „generaţia ecranului" nu percepe media ca pe nişte produse oarecare ce o afectează pe ea şi propria cultură, ci ca pe elemente ale unui mozaic multimedia care reprezintă cultura ei;
- „generaţia ecranului" citeşte şi scrie utilizând concomitent imagini, sunete şi cuvinte;
- „generaţia ecranului" nu trăieşte legată de graniţele fizice ale lumii, ci ca parte a unei reţele instantanee şi interconectate fără fir.

În acest tip de lume, conţinutul mesajului unui anume mediu nu mai este atât de relevant. Ceea ce devine important este competenţa de a analiza informaţia nouă pe măsură ce este primită, de a o evalua pe baza cunoştinţelor dobândite anterior, de a formula un răspuns şi în cele din urma, de a o comunica celorlalţi prin susţinerea propriului punct de vedere. Cu alte cuvinte, în educaţia influenţată de mass-media, relevant nu mai este mesajul ca atare, ci sensul atribuit acestuia în relaţia cu lumea înconjurătoare. Prin urmare, se reclamă un nou tip de alfabetizare, de educaţie care îşi are rădăcinile în informaţia instantanee, interactivitatea globală şi în mesajele create cu ajutorul platformelor multimedia.

Nu în ultimul rând, trebuie menţionat că, din perspectiva noilor educaţii, se accentuează rolul fundamental al *educaţiei pentru comunicare şi mass-media*. Poate cea mai fericită formulă a sintagmei este constituită de prepoziţia „pentru", în sensul accentuării şi răspunderii faţă de provocările societăţii contemporane. Această educaţie cuprinde gestionarea „competenţei comunicaţionale", mai exact construirea filtrelor personale în selectarea şi adecvarea la informaţiile mediatice, exersarea deprinderilor de utilizare a acestora în funcţie de interesele, scopurile şi nevoile personale şi componenta de relaţionare socială a comunicării mediatice. *Educaţia pentru comunicare şi mass-media* reprezintă răspunsul corelat prin conduite, exerciţii, teorii şi practici educative cu existenţa în spiritul umanist (nu doar tehnologic), al formării

personalităţii complexe al unui membru activ al actualului „sat global” conectat la o reţea mondială.

## 1.2. Perspectiva noilor educaţii: educaţia pentru comunicare şi mass-media

Educaţia pentru comunicare şi mass-media trebuie analizată din perspectiva transformărilor ce au loc la nivelul cunoaşterii. Se produce o schimbare dinspre achiziţia de cunoştinţe către procesarea acestora, fapt sesizat şi de David Berlo (1975) care afirma că educaţia are nevoie să fie orientată spre *mânuirea* informaţiei, nu doar pe *acumularea* ei. Perspectiva conturată este cea a valorificării rolului crescut şi emergent al educaţiei informale, al vieţii elevului din afara şcolii. Se subliniază astfel necesitatea modificării ariilor curriculare ale disciplinelor de studiu datorită faptului că se remarcă o nevoie de a cunoaşte mai mult decât ce este predat în cadrul disciplinelor obligatorii, prin transformarea educaţiei informale în prima etapă a educaţiei pe parcursul vieţii în spiritul influenţelor informaţionale care sunt primite continuu. Este nevoie ca elevii să deţină aptitudini aplicative, de gândire critică, de analiză a noilor situaţii şi fluxuri informaţionale, de comprehensiune şi de competenţe mediatice şi informaţionale.

Educaţia informală devine astăzi una din cele mai acute şi mai interesante probleme ale societăţii contemporane din pricina exploziei mediatice şi tehnologice. Cu toţii facem parte astăzi din „o nouă eră socială”, dintr-un „sat global”, o societate radical deosebită care produce mutaţii şi transformări structurale în sistemul de viaţă. Această societate a postmodernităţii a adus cu sine o şcoală de dimensiuni hiperbolice, care deţine a priori un „proiect pedagogic implicit”, o „*hidden agenda*” pentru toţi cei care ne expunem şi suntem expuşi fără ştiinţă şi iraţional, modelând astfel personalităţi, atitudini, valori, principii.

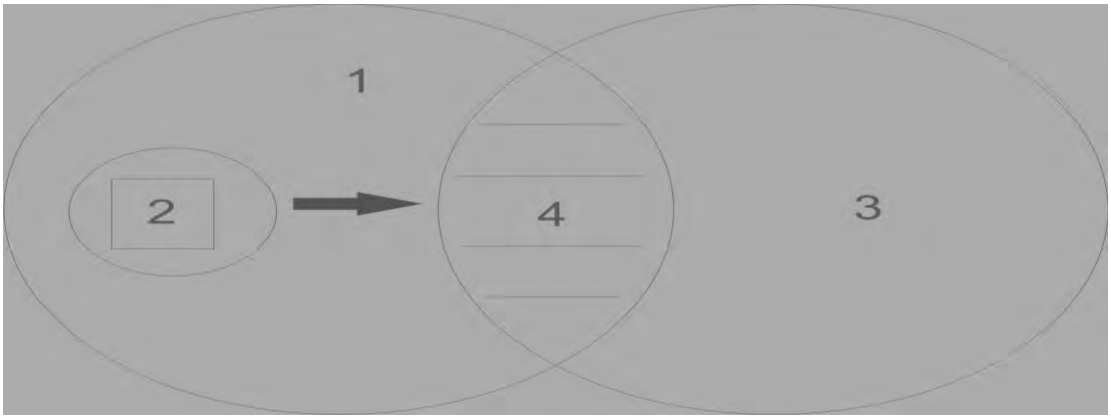
Perspectiva educaţiei informale îşi are originea în două înţelesuri ce îi sunt subsumate. Pe de o parte este vorba de raportul direct de semnificaţii dintre „educaţie” şi „învăţare”, prin urmare educaţia se exercită pe tot parcursul vieţii ca o consecinţă a liniei de separare a gradului de instituţionalizare a acţiunii pedagogice. De aceea, începând cu anii ’70 teoriile pedagogice au integrat educaţia informală paradigmei „educaţiei permanente”, a „cetăţii educative” (Edgar Faure), a „societăţii care învaţă/ *learning society*” (Robert M. Hutchins, Torsten Husen) de unde a fost preluat la noi de conceptul „şcoala care învaţă” (Păun, 2000). Gheorghe Bunescu şi Elisabeta Negreanu (2005, 8) consideră că *„este o viziune holist-utopică şi, totodată, o perspectivă eminamente socială şi progresistă asupra educaţiei, care este privită ca funcţie esenţială a unei*

*„societăţi a cunoaşterii", plecându-se de la presupoziţia unei relative unităţi şi „organicităţi" a sistemului social. În această accepţie, între formal, informal şi nonformal (n.n. cele trei forme principale ale realizării educaţiei) există raporturi de continuitate şi convergenţă, toate formele de învăţare concurând, prin modalităţi specifice, la realizarea progresului social."*

Pe de altă parte, educaţia informală este definită prin raportare la conceptul de „influenţă socială", din prisma caracterului nesistematic şi a aspectului cotidian al expunerii la mesaje. În acest caz, „informalul" este abordat în principal în calitatea sa de spaţiu social simbolic, care posedă intrinsec un potenţial axiologic şi o influenţă formativă. Este aici rolul şi locul cercetărilor calitative de a determina valorile influenţelor implicite ale consumului mediatic în raport cu mesajul educativ explicit, ca parte integrantă a finalităţilor educaţiei formale. Este necesar a se determina măsura existenţei relaţiilor dintre sistemul şcolar cu cel social prin intermediul consumului mediatic (Bunescu, Negreanu, 2005,9)

Privitor la relaţia dintre elev/ adolescent şi mass-media, aceasta a fost redată grafic astfel:

*Figura 2: Relaţia dintre adolescent şi mass-media*
*Sursa: Ghe. Bunescu, E. Negreanu (2005, 10)*




*1. Spaţiul potenţial al educaţiei informale*
*2. Mass-media (incluzând referiri la rolul, funcţiile media, tipuri de media şi de mesaje)*
*3. Adolescentul şi lumea lui (incluzând nevoile sale, cele care, de regulă, nu pot fi satisfăcute de experienţa contextului imediat; comportamentul său ca utilizator de media)*
*4. Efecte mass-media (rezultatele produse)*

Efectele enumerate de cei doi autori citaţi anterior pot fi: intenţionate sau nu de emiţător; anticipate sau nu de receptor; conştientizate sau subliminale; centrifuge sau centripete; percepute

optimist sau pesimist; exercitate la nivel individual, de grup, de masă; de natura cognitivă, afectiv-atitudinală, comportamentală; efemere sau de durată; majore, limitate, complexe.

În plus, ei consideră efectele media ca find „impure", limitate, condiţionate. „Impuritatea" survine datorită faptului ca influenţa mass-media nu este singura care se exercită şi rareori se poate demonstra ca este vorba despre efectele datorate acesteia. De asemenea sunt *limitate*, *condiţionate* deoarece ele iau naştere în comunităţile interpretative din care receptorul este parte integrantă. În comunitatea interpretativă, receptorul participă activ la re-construirea şi re-crearea mesajului pe baza creativităţii şi a resurselor culturale de care dispune. Totodată, un proces simetric se desfăşoară şi la nivelul transmiţătorului care vehiculează structuri de semnificaţie, artefacte mediatice. Acestea depind la rândul lor de contextul cultural. Desigur, termenii conţin o doză crescută de relativism: „creativitatea" nu este un indicator al competenţei media (eventual o dimensiune a acesteia), iar „realitatea simbolică" poate fi o realitate „de mâna a doua" (în sensul lui Baudrillard). Concluzia este aceea că mass-media construiesc imagini ale realităţii, în funcţie de logica proprie, a profitului şi a loisir-ului, de interese economice sau sociale, de norme sau legi de producţie variate. Mass-media pot să modeleze orice referinţă la real, devenind un construct suficient sieşi, o „hiper-realitate", un „simulacru" în termenii lui Baudrillard.

Bunescu şi Negreanu (2005) consideră că efectele media pot fi privite ca fiind: parte a unui proces de învăţare socială, culturală; un rezultat al activităţii de procesare a informaţiei de către receptor; o formă de adaptare funcţională – determinată de satisfacerea unor nevoi considerate „prima alegere" sau nevoi „substitut"; un rezultat al utilizării „puterii" sociale media pentru a obţine conformarea celuilalt (influenţa socială, comunicaţională).

De o manieră sau alta, efectele media contribuie la cristalizarea şi modelarea culturii tinerilor, ca parte integrantă a culturii în general, cuprinzând elementele matriceale şi valorile unei anumite temporalităţi, spaţialităţi şi paradigme. În acest context al schimbărilor paradigmatice ale societăţii „reţea" contemporane, supusă efectelor generalizatoare ale globalizării, se vorbeşte pe de o parte de „cultura mcdonalds" (George Ritzer), iar pe de altă parte de „societatea frankenstein" (Lucien Sfez)

Educaţia informală este învăţarea acumulată în fluxul vieţii cotidiene, constituind suma experienţelor care contribuie, în sens larg, la dezvoltarea personalităţii. Mesajele media modelează şi fundamentează experienţele trăite, acestea ajungând să fie filtrate de experienţa media. Se naşte un anumit tip de experienţă: experienţa mediată. Datorită faptului că mass-media au devenit un element de bază al socializării, există un motiv în plus pentru a subsuma educaţia informală procesului de socializare (socioculturalizare). Socializarea presupune interacţiune şi

comunicare (care este o interacţiune prin intermediul mesajelor şi vehicul al interacţiunii). Prin socializare individul are acces la ansamblul semnificaţiilor, valorilor, normelor societăţii, adică la cultură (în sens antropologic). Fundamentele culturale pe care se clădeşte personalitatea sunt în primul rând valorile şi modelele culturale. Se nasc, în acest mod, câteva mize şi interogaţii ale investigării efectelor mass-media. Aşa cum am arătat în prima parte a lucrării, valorile postmodernităţii şi ale globalizării se impun cu pregnanţă alături de cele clasice şi cele ale modernităţii. „Cosmopolită prin vocaţie şi planetară prin extindere" (Edgar Morin), cultura de masă se integrează perfect în fenomenul globalizării, deteritorializării. Valorile, la rândul lor, se transfigurează în modele culturale. O parte dintre ele sunt mai intens evidenţiate de către mass-media în centrul culturii contemporane.

În acest context, se nasc o serie de interogaţii cum ar fi: Ce funcţii îndeplinesc aceste modele în cazul adolescenţilor şi cum le influenţează viaţa? Care este rolul şcolii? Cum îşi formulează şcoala răspunsul ? Devine cadrul didactic un actor principal?

Astfel, consider întemeiat scepticismul afirmat de Pierre Moeglin (2003) în privinţa educaţiei de tip *self-service* în condiţiile impuse de dezvoltarea noilor tehnologii şi ale „pedagogizării industriilor culturale". Astfel, atât şcoala, dar mai ales elevii ar fi investiţi cu puteri supranaturale precum: subiecţi ai propriului proces de învăţare, arhitecţi şi organizatori ai acestui proces. Prin urmare, miza ar fi considerabilă, deoarece elevii îşi asumă atât responsabilităţile formării, cât şi riscurile acesteia. Una din limitele principale ale educaţiei de tip self-service promovată de industriile culturale şi realizată cu sprijinul noilor media, este aceea a lipsei medierii. Această mediere este apanajul profesorului care poate, prin competenţele formate şi exersate, să operaţionalizeze în practica pedagogică consumul cultural al multimedia, poate să personalizeze şi să intermedieze decodarea şi interpretarea mesajelor, poate transforma învăţământul tradiţional într-un mediu de învăţare activ bazat pe noile tehnologii comunicaţionale. De asemenea, profesorul este capabil să menţină motivaţia elevului pentru învăţare, pentru un efort susţinut şi constant în funcţie de nevoile, personalitatea şi specificul fiecărui elev în parte. Atât influenţele exercitate prin intermediul educaţiei informale, cât şi cele ale educaţiei *self-service* postulează o realitate dificil de gestionat: capacitatea elevului de a acţiona în cadrul procesului educativ, dar şi în afara sa, ca subiect autonom, în condiţiile în care această autonomie nu urmează a fi dobândită decât la finalul procesului instructiv-educativ. Prin urmare, necesitatea unei pedagogii media se manifestă pregnant pentru: mobilizarea resurselor, crearea unor medii pedagogice interactive (dincolo de spaţiul şcolii, cu prelungiri în mediul familial sau în grupul de prieteni), crearea unor conexiuni de tip hipertext ca tehnici de învăţare,

dar şi ca modalităţi de întreţinere a relaţiei profesor-elev. În concluzie, perspectiva întemeiată de P. Moeglin asupra *self-service*-ului este necesară în măsura în care educaţia informală o excede periculos pe cea formală. Pedagogul este depăşit de *boom*-ul informaţional, dar şi elevul. Prin urmare, neputând fi lăsat singur, elevului îi trebuie create competenţele necesare pentru a decela atât între instrumentele autoformării bazate pe NTIC, cât şi între influenţele consumului mediatic, ale valorizării corecte, critice a culturii media. Şcoala tradiţională nu poate oferi răspunsul şi nu poate însoţi elevul acasă. Dar poate să îi formeze competenţele necesare pentru a folosi atât industriile educaţionale, cât şi conţinutul mediatic în interesul său conform cu nevoile sale de formare şi cu specificul vârstei şi al personalităţii sale. Acesta este unul din răspunsurile pe care şcoala contemporană le poate oferi.

### 1.3. Dimensiuni ale unei pedagogii media

În condiţiile creşterii rolului noilor tehnologii de informare şi comunicare, al mass-media în toate dimensiunile educaţiei, evaluarea influenţei mass–media constituie o condiţie a valorificării potenţialului de educaţie informală al mass–media, împreună cu şcoala – principala instituţie cu misiune educativă.

Evaluarea influenţei mass–media este dificil de realizat şi, poate tocmai de aceea, opiniile sunt foarte diferite. Unii autori, aşa cum am prezentat anterior, consideră că principala ameninţare este o criză a culturii datorată excesului de consum al culturi de masă (cultura media), iar lumea se transformă într-un nod de relaţii interdependente, tensionate în care creşte riscul de izolare şi singurătate pentru individ. Un răspuns dat acestei perspective pesimiste a fost formulat în Raportul Delors (2000) care arată că este de datoria sistemului educaţional „să-i ajute pe oameni să se îndepărteze de această societate a mediatizării şi a informaţiei care tinde să devină una fără perspectivă, a efemerului”. Alţi autori accentuează perspectiva culturii de masă ca o formă de acces a maselor la o cultură a timpului liber; McLuhan (1969) considera, în acest sens, că reţeaua mobilă de comunicare – nutrită de imaginarul care hrăneşte universul comunicării şi care îşi găseşte în „satul global” emblema comunitar–intimistă - va dărâma zidul dintre şcoală şi viaţă. În acest context, Raportul Faure (1972) viza o societate educativă, în care dispar graniţele dintre educaţia formală, nonformală şi informală. Dacă problema devine aceea că mass–media şi cultura media – prin evaziunea subiectului din real în imaginar sau virtual – creează dependenţă, iar educaţia are sens emancipator, atunci soluţia nu poate fi îndepărtarea de mass–media, ci mai degrabă ca educaţia – în toate dimensiunile şi formele ei – să dezvolte „rezistenţa”, spiritul critic

faţă de produsele culturii media şi mesajele mass–media, să creeze şi să formeze competenţele necesare unei societăţi comunicaţionale pentru transformarea unei dimensiuni a educaţiei non-formale şi informale, de exemplu, în educaţie pentru comunicare şi mass-media.

În cercetarea influenţei comunicării de masă s-au conturat câteva orientări principale. Şcoala de la Frankfurt a iniţiat o „teorie socială critică", caracterizată prin studii critice asupra comunicării, interes pentru industriile culturale, privind puterea lor de influenţă şi de socializare (politică). Şcoala de la Birmingham (sau Studiile Culturale Britanice – Dobrescu *et. al.*, 2007, 235) a iniţiat „studiile culturale", care implică interpretarea culturii (populare şi media) din perspectiva producerii şi receptării textelor culturale în cadrul unor contexte istorice diferite. Iar teoreticienii critici francezi au atacat virulent orice temă a tehnicii, a noilor tehnologii şi a spaţiului virtual atrăgând constant atenţia asupra mutaţiilor malefice ale acestora asupra societăţii în general.

Kellner (2001) încearcă o continuare şi o sinteză a principalelor orientări, ce are ca sens o „pedagogie media". El consideră rigidă distincţia făcută de reprezentanţii Şcolii de la Frankfurt între cultura înaltă şi cultura comună, suspectată de monolitism ideologic de către Habermas. Kellner reproşează „studiilor culturale" britanice că ignoră cultura înaltă şi acordă culturii de masă o falsă omogenitate. El arată că – dincolo de eclectismul metodologic (îmbrăţişând o varietate de teorii) şi în pofida unor concepte „instabile" (care nu beneficiază de „conţinuturi şi terminologii unificate") – Studiile Culturale Britanice au o bogată „recoltă" de rezultate ale unor investigaţii privind formele de producţie culturală, au meritul de a fi recunoscut importanţa culturii media şi implicarea ei în procesul de dominaţie socială, precum şi de a fi identificat formele de „dominare" şi de „rezistenţă".

Caracterul contextual şi critic al acestor studii pune în discuţie problema puterii, a politicilor culturale şi a nevoii de schimbare socială, solicită articularea unei teorii sociale critice pentru a cerceta modul în care media şi cultura – ca şi educaţia – pot fi transformate în forţe ale schimbării sociale.

Kellner sesizează că fetişizarea gustului public este un efect al luptei pentru control asupra societăţii prin mass–media. Cultura media, inclusiv prin divertisment, oferă produse de serie cu caracter comercial, accesibile unui public larg, anihilează energiile sociale ale revoltei.

Cultura media, stimulând „fabricarea de identităţi" – în condiţiile în care omul obişnuit, pendulând între globalizare şi atomizare, suportă un „transfer de anxietate" – cere o eficientă pedagogie media, înţeleasă ca o nouă politică a culturii media care menţine distincţia între cultura populară şi cultura elitistă, dar desfiinţează distincţia dintre cultură şi comunicare: cultura nu

poate fi decât comunicaţională. Kellner semnalează ca interesul excesiv pentru text şi receptor ignoră medierile vizând practicile, relaţiile şi instituţiile sociale, culturale.

Kellner sesizează ca specific pentru societatea contemporană manifestarea accentuată a culturii media. Pentru poziţionarea critică în faţa acestui fenomen socio-cultural este nevoie de pedagogia media înţeleasă ca teorie critică a societăţii în contextul în care „comunicarea a devenit un fenomen de civilizaţie totală" (Rachieru, 2001, 12). Astfel Kellner asociază culturii media următoarele dimensiuni (2001, 13):

- „cultură a imaginii" vizând preponderent simţul auzului şi al văzului;
- „cultură industrială" organizată pe bazele producţiei în serie menită largului consum;
- „cultură high-tech" combinând cultura, comunicarea şi tehnologia şi având ca rezultat noi forme, configuraţii bazate pe media şi tehnologie.

Aşadar, poziţia adoptată de Kellner în privinţa necesităţii pedagogiei media este afirmată clar: *„Este deci, important, pentru cei care trăiesc şi mor într-o societate media şi de consum, să înveţe să-i înţeleagă, să-i interpreteze şi să-i critice sensurile şi mesajele. În cultura media contemporană, mijloacele dominante de informare şi deconectare sunt o sursă profundă şi adesea prost percepută de pedagogie culturală: ele contribuie la educarea noastră, arătându-ne cum să ne comportăm şi ce să credem, să simţim, să gândim (...). În consecinţă, „alfabetizarea" în domeniul criticii media este o sursă importantă pentru individ şi cetăţean, de învăţare a modului de a face faţă acestui mediu cultural înşelător. Capacitatea de a descifra, a critica şi a rezista manipulării media poate face pe indivizi mai puternici în relaţia cu media şi cultura dominantă. Poate creşte suveranitatea individuală vizavi de cultura media şi le poate da indivizilor mai multă putere asupra mediului lor cultural, precum şi „alfabetul" necesar pentru a produce noi forme de cultură"* (2001, 104).

Prin urmare consider drept context al determinărilor pedagogiei media:

- creşterea gradului de consum mediatic indiferent de formă, dar cu accente ridicate în privinţa televiziunii şi spaţiului virtual (internetul, jocurile video şi on-line);
- dezvoltarea noilor tehnologii de informare şi comunicare şi invadarea spaţiului privat, dar şi modificarea spaţiului public (prin modele de tip e-government, e-learning, e-commerce, e-banking etc.);
- abundenţa informaţională dată de producerea şi reproducerea aproape instantanee a informaţiei datorită multiplicării producătorilor (în special cei individuali în spaţiul virtual), a computerizării ubicue, odată cu decalajele statistice între ponderile de existenţă

şi utilizare fizică a media, noilor media şi tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale (decalaje între cetăţenii statelor super-dezvoltate şi cele aflate sub pragul sărăciei);

- determinări culturale şi sociale provocate de schimbările survenite la nivelul imaginii de sine a individului, a grupului şi a nevoii de crescute de *alter* (de la promovarea valorilor privind diversitatea culturală, la proliferarea lipsei de control a sursei, a legitimităţii acesteia.

Există o discrepanţă între impresia de ansamblu privind influenţa puternică a mass–media şi analizele efectelor mass–media realizate de cercetările sociologice, din motivele următoare (Pop, 2001): majoritatea studiilor a avut o abordare restrânsă asupra efectelor (vizând doar efectele „directe" – comerciale, electorale); studiile pornesc de la premiza că oamenii nu sunt înclinaţi să înveţe din mass–media şi ajung la concluzia unor „ efecte minimale" ale mass-media; apar dificultăţi de măsurare a efectelor mass–media, deoarece impactul stimulilor induşi de mass–media face parte integrantă dintr-o combinaţie de stimuli sociali, iar cercetătorii nu pot cunoaşte nici fondul preexistent de cunoştinţe şi atitudini al receptorului.

În ultimii 20 de ani, o atenţie din ce în ce mai mare se acordă problematicii alfabetizării media, mai exact domeniului mai amplu al pedagogiei media, domeniu care consider că a luat amploare odată cu interesul şi cercetările efectuate în această arie de specialitate şi care a evoluat de la simpla alfabetizare, la o adevărată pedagogie.

Astfel, Elizabeth Thoman şi Tessa Jolls (2004, 21) arată cum, la începuturile sale, alfabetizarea media se rezuma la simpla activitate de învăţare a elevilor despre media: cum se realizează reclamele şi ce efecte au, cum să analizeze programele de ştiri. În lucrarea *Literacy in Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information* (1998), Kathleen Tyner, utilizând conceptul de *„educaţie media"*, apreciază că acesta se referă mai mult la educaţie decât la media. În accepţiunea sa, educaţia media *„extinde alfabetizarea prin includerea activităţilor de scriere şi citire în cadrul utilizării noilor mijloace de comunicare. Învăţarea necesită folosirea critică, independentă şi creativă a informaţiei"* (1998, 196).

Astăzi, domeniul s-a maturizat printr-o mai mare înţelegere a propriului potenţial, nu doar ca o nouă formă de alfabetizare, ci ca un motor de transformare a esenţei învăţării într-un mediu multimedia la nivel global. Aşa cum se remarca şi în programul cadru *Partnership for 21st Centrury Skills (2003)* „*elevii îşi vor petrece cea mai mare parte a vieţii adulte într-o lume diversă şi vibrantă, cu sarcini multiple, condusă de tehnologie şi cu mai multe faţete – iar elevii trebuie să fie pregătiţi pentru a-i face faţă"*. Şi din perspectiva pedagogică, în special a celei

orientate pe proces, alfabetizarea media nu se mai constituie într-o disciplină de predat, ci într-un nou mod de predare, sau mai mult, într-o *nouă cale de învăţare*.

Astăzi, mai mult ca oricând, învăţarea se produce oriunde şi oricum, influenţe diferite, complexe şi necontrolate manifestându-se permanent. Acest proces se produce cu o crescută putere odată cu cel de convergenţă tehnologică şi media. Spre exemplu, o serie de studii efectuate în spaţiul american a identificat relaţii de învăţare pe care jocurile video le poartă intrinsec şi care se produc asupra copiilor. Are loc aşadar o dublă convergenţă, nu doar a media, ci şi între media şi educaţie, între învăţare şi divertisment, ceea ce reprezintă trăsăturile majore ale mediului actual de învăţare. Aşadar, pedagogia media prin alfabetizarea media nu este necesară în viitor, ci în mod urgent acum pentru a asigura viitorilor cetăţeni competenţele specifice pentru a face faţă cerinţelor unei economii globale şi pentru a contribui la valorile culturii.

Care sunt elementele, procesele care compun pedagogia media?

În primul rând, pedagogia media se axează pe proces mai mult decât pe conţinut, scopul nefiind acela de a se memora evenimente şi morfologii ale evoluţiei mijloacelor mass-media sau de a se forma deprinderi de creare a prezentărilor în PowerPoint. Se urmăreşte formarea competenţelor de gândire critică cu privire la influenţa exercitată de mesajul mediatic, indiferent de natura acestuia, tipărită sau electronică. Acest proces implică problematizări care ţin de o gândire superioară – învăţarea de a identifica concepte cheie, de a realiza legăturile dintre mai multe idei, de a formula întrebări pertinente şi de a formula răspunsuri adecvate. Aceste deprinderi, competenţe sunt necesare învăţării continue într-un mediu cultural mediatic şi trebuie incorporate clasei, în general, nu doar anumitor discipline (literatură, matematică, istorie etc.). Aşa cum Alvin Toffler sublinia *„analfabeţii secolului XXI nu vor fi cei care nu pot să scrie sau să citească, ci aceia care nu sunt capabili să înveţe, să se dezveţe şi să re-înveţe. Prin însăşi natura sa, educaţia pentru alfabetizare media învaţă şi întăreşte competenţele de învăţare necesare în secolul XXI"* (Partnership for 21st Century Skills, 2003, 4).

În al doilea rând, educaţia media extinde conceptul de „text" nu doar la ceea ce este scris propriu-zis, ci la orice formă de mesaj – verbal, vizual sau auditiv (sau toate trei la un loc) - care este folosit pentru a crea şi a schimba idei. Înţelegerea deplină a acestui denominări a „textului", implică nu doar deconstrucţia – anume extragerea unui mesaj care există ca atare – ci şi construcţia – învăţarea de a scrie şi de a exprima opinii utilizând o întreagă arie de resurse multimedia. Cea din urmă reprezintă o activitate la îndemână pentru orice copil care creşte în era digitală.

În al treilea rând, pedagogia media este caracterizată de principiul *cercetării* – anume acela de a învăţa să se adreseze întrebări relevante privind percepţia unui conţinut mediatic văzut sau citit. Astfel de întrebări vizează: încrederea şi verificarea surselor informaţionale (de exemplu, „este valid acest nou studiu privind scăderea în greutate?"; selectarea informaţiei subliminale comerciale (de exemplu, „de ce tot apare acea maşină pe fundalul filmului?"); identificarea influenţelor exercitate de transferul de autoritate (de exemplu, „ce înseamnă faptul că jucătorul de fotbal preferat vorbeşte despre un anumit brand comercial ?").

O serie de studii au relevant, inclusiv studii demarate în România, că influenţa media este covârşitoare, producând efecte pe termen lung şi substanţiale (*Expunerea copiilor la programale de radio şi tv*, *Gusturi şi pasiuni tleevizuale ale copiilor, Evaluarea reprezentării violenţei în programele de televiziune,* 2004),. Un astfel de studiu a fost realizat în 2005 de către cercetători ai Institutului de Ştiinţele Educaţiei (Bunescu, Negreanu, 2005) relevând posibile efecte ale consumului mediatic în formarea unor atitudini şi în procesul de influenţare a deciziei (cum ar fi cele de cumpărare a unui anumit produs), după utilizarea unui anumit mijloc de comunicare în rândul tinerilor.

O parte din subiecţi nu au recunoscut influenţa ca atare şi au răspuns că nu utilizează acel mijloc de comunicare. Se constată un acces larg la mijloacele de comunicare, cu o previzibilă dominaţie, de fapt cvasi-unanimitate, a consumului televizual, ceea ce-i confirmă televiziunii, deocamdată la nivel cantitativ, „hegemonia" mediatică, statutul de „regină a mijloacelor de comunicare în masă", despre care vorbesc teoreticienii. Utilizarea Internetului, în procent de 81%, este foarte ridicată, chiar dacă practica este sporadică şi nu este permanentă, dacă ţinem cont că numai 20% dintre subiecţi au declarat că deţin la domiciliu computer conectat la Internet. Datele prezentate arată, firesc, interesul în expansiune al tinerilor pentru acest spaţiu revoluţionar de comunicare, dar şi faptul că internetul este un mijloc folosit de copiii care provin din familii cu un venit mediu şi cu nivel de educaţie cel puţin liceal.

Puterea persuasivă şi penetraţia mesajelor televizuale în viaţa cotidiană a utilizatorilor de televiziune a fost probată de procentul total de 81% de adolescenţi chestionaţi care au admis, în grade relative, influenţa acestui mediu asupra deciziilor luate în viaţă. Puterea imaginii în dauna cuvântului scris sau vorbit şi explozia Internetului (care, din motive obiective, deşi este mai puţin utilizat, deţine o influenţă declarată dublă faţă de cea a canalelor exclusiv audio) sunt alte fenomene semnificative reflectate în răspunsurile elevilor.

Problema influenţei media devine acută în absenţa „alfabetizării media", a înţelegerii resorturilor şi „agendelor" ascunse ale funcţionării mass-media, a conştientizării mecanismelor de

persuasiune specifice lor. Astfel de cunoştinţe şi competenţe îi sunt necesare tânărului pentru a-i conferi necesara reflexivitate în raportarea la mesajul mediatic care prin structura sa intrinsecă îşi poate face simţită forţa modelatoare asupra psihicului uman

Influenţele media conştientizate şi recunoscute de către elevi asupra deciziilor pe care le iau în viaţă acoperă uniform cam toate domeniile „ţintă" ale discursului mediatic, cu deosebire a celui publicitar, orientat spre stimularea consumului de toate tipurile şi, în particular al articolelor cosmetice şi de vestimentaţie. De asemenea, mass-media se prezintă nu doar prin funcţia ei instrumentală, în slujba intereselor comerciale – care-i guvernează, de altfel, logica de existenţă – ci şi, într-o măsură semnificativă, prin funcţia sa de socializare, de ofertă de modele de succes, de modele comportamentale (în sensul cel mai larg) şi de sugestii privind petrecerea timpului liber, alegerea unui anume traseu profesional şi de dezvoltare personală. Funcţia clasică pur informativă rămâne cumva în umbra celorlalte, făcând caducă astăzi sintagma „mijloace de informare" ca sinonimă pentru mass-media. Reiese cu pregnanţă de aici rolul mass-media de agent educativ informal la nivel macrosocial, de modelator de comportamente, furnizor de valori şi „creator" de agenda personală, invadând/ „colonizând" toate sferele existenţei sociale, de la timp liber la formare şi profesie, de la viaţa familiei până la comportamentul de consumator, de la idei, credinţe şi atitudini până la vestimentaţie. Toate aceste influenţe – a căror anvergură reală scapă inevitabil unei investigaţii – se manifestă cu un impact cu atât mai violent în cazul copiilor şi adolescenţilor, a căror plasticitate şi a căror „foame" de repere identitare sunt maxime.

Detectarea acestei influenţe cu valoare de efect se conturează calitativ prin opiniile cu privire la ceea ce oferă şi la satisfacţiile pe care le produc mass-media.

Cu scopul de a promova un scepticism sănătos, mai degrabă decât cinism, provocarea pedagogiei media pentru profesor sau părinte nu este aceea de veni în întâmpinarea întrebărilor copilului cu răspunsurile potrivite, ci de a stimula formularea unora noi – de a ghida, de a antrena, orienta, stimula şi provoca elevul să descopere modalitatea prin care să îşi găsească răspunsul. Mai mult decât atât, se poate afirma că menirea programelor de alfabetizare media este aceea de a produce absolvenţi angajabili pe piaţa forţei de muncă şi dispuşi pentru învăţarea pe parcursul vieţii (Huang, 2009).

Alfabetizarea media, respectiv pedagogia media, cuprinde, subsumează utilizarea noilor tehnologii informaţionale şi comunicaţionale (NTIC). Cu alte cuvinte, competenţa mediatică are o arie mai vastă de semnificaţie, ea cuprinzând competenţa informaţională căreia îi corespunde capacitatea de utilizare a NTIC. Cu toate acestea, competenţa informaţională, cea de utilizare NTIC, reprezintă din punctul meu de vedere, prima etapă necesară în accederea la formarea şi

exersarea competenţei mediatice. Relaţia este una de subordonare, asemănătoare celei dintre semnificaţia conceptului de comunicare şi a celui de informare.

### 3. Pragmatica pedagogiei media – Modelul celor cinci întrebări cheie (Five Key Questions)

Modelul a fost elaborat de cercetătorii Centrului de Alfabetizare Media (Center for Media Literacy) din Los Angeles şi prezentat în lucrarea *CML MediaLit Kit* (2003). Modelul propune explorarea a cinci aspecte fundamentale ale oricărui mesaj transmis prin orice mijloc, vizând: autorul, formatul, audienţa, conţinutul şi scopul. În acelaşi timp, modelul prezintă o formulare graduală a acestor întrebări pe baza nivelului de pregătire şi a vârstei permiţând adresarea de întrebări simple pentru copii până la cele sofisticate pentru adulţi în scopul detectării celor mai adânci şi mai ascunse semnificaţii.

E. Thoman şi T. Jolls (2004, 24) consideră că odată deprinsă obişnuinţa de a adresa cele cinci întrebări, procesul devine automatic, iar utilizatorii vor avea obişnuinţa de a supune mesajele mediatice unei întregi baterii de întrebări adecvate vârstei şi capacităţilor fiecăruia. Modelul sintetic se prezintă astfel:

*Întrebarea cheie 1: Cine a creat mesajul?*

Această întrebare se adresează Conceptului Cheie (Core Concept) potrivit căruia „*Toate mesajele sunt construite”* şi explorează problematica autorităţii. Indiferent de natura mesajului întâlnit (publicitar, de marketing politic etc.) acesta a fost creat de o echipă care a avut în vedere un anumit public-ţintă. Din perspectiva gândirii critice, se pune problema recunoaşterii mesajului „construit” de către acea echipă de oameni care vor încerca să-l impună pentru întreaga categorie de public-ţintă. Trebuie înţeles şi mesajul din unghiul a ceea ce rămâne nevăzut, necreat, lăsat pe dinafară. Media trebuie înţelese ca materii construite asemănătoare unei case sau unui automobil, fiind primul pas către înţelegerea funcţionării acestora. Contrar opiniei populare generalizate, media nu reprezintă „ferestre” către lume şi nici nu sunt „oglinzi ale realităţii”. Ele sunt cu adevărat produse culturale fabricate.

*Întrebarea cheie 2: Ce tehnici creative au fost utilizate pentru a-mi atrage atenţia?*

Urmând linia trasată de Conceptul Cheie „*Mesajele media sunt construite cu ajutorul unui limbaj creativ care are propriile sale reguli”*, această linie de întrebări examinează latura creativă a elementelor componente puse laolaltă într-un mesaj: cuvinte, muzică, culori, mişcări, unghiul de

filmare etc. Cele mai multe forme de comunicare – ziare, jocurile de televizate, filmele horror – se bazează pe un anumit tip de „limbaj creativ": muzica înspăimântătoare denotă teama, prim-planurile arată intimitatea, titlurile mari semnifică importanţă etc. Înţelegerea gramaticii, sintaxei şi metaforei sistemului mediatic, în special în limbajul vizual, nu numai ajută la diminuarea manipulării, dar creşte plăcerea şi aprecierea faţă de media ca artefacte construite cultural.

*Întrebarea cheie 3: Cum ar putea alte persoane să înţeleagă mesajul diferit de mine?*

Acest set de întrebări pleacă de la Conceptul Cheie conform căruia *„Oameni diferiţi trăiesc acelaşi mesaj mediatic în mod diferit"*. Se încearcă explicarea modului în care oamenii sunt influenţaţi şi cum răspund şi înţeleg un text media. Aşadar, fiecare membru al audienţei aduce fiecărui text mediatic un set unic de experienţe de viaţă (vârstă, gen, educaţie, bogăţie culturală etc.). Pe baza lor, acesta creează interpretări unice. Exemplul dat în model de Thoman şi Jolls este acela al unui veteran din Al Doilea Război Mondial care va da o interpretare diferită textului mediatic din filmul *Saving Private Ryan* faţă de un tânăr, rezultând o reacţie diferită dar şi o mai mare pătrundere psihologică. Chiar dacă nu sunt întotdeauna conştienţi, oamenii încearcă în permanenţă să găsească un sens la tot ceea ce văd, aud, citesc. Cu cât mai multe întrebări sunt formulate privind ceea ce alţii şi noi experimentăm, cu atât mai atenţi vom fi în primirea şi respingerea mesajelor. Totodată, chiar ascultarea unei interpretări date de o altă persoană încurajează respectul faţă de diferenţa culturală şi aprecierea faţă de opiniile minorităţii, o deprindere fundamentală într-o lume cu un puternic caracter multicultural.

*Întrebarea cheie 4: Ce modele de viaţă, valori şi puncte de vedere sunt prezentate – sau omise – în acest mesaj?*

Această întrebare explorează conţinutul unui mesaj mediatic şi provine din Conceptul Cheie redat astfel: *„Media au încetăţenit valori şi puncte de vedere"*. Datorită faptului că toate mesajele media sunt construite, unele alegeri necesită atenţie. Aceste alegeri reflectă în mod inevitabil valori, atitudini şi puncte de vedere ale celor care le-au creat. Decizia privind vârsta unui personaj, genul, rasa amestecate cu stilul de viaţă, atitudini, comportamente şi cu selecţia contextului, a cadrului (rural, urban, sărăcăcios, bogat), precum şi acţiunile şi evenimentele din scenariu, toate acestea sunt căi prin care valorile „creatorilor" devin parte a programului de televiziune, a filmului sau a reclamei. Chiar şi programele de ştiri au fundamentat valori privind durata, ordinea de prezentare, ce tipuri de fotografii şi cadre să fie alese etc.

Importanţa acestui set de întrebări nu derivă din încorporarea valorilor şi ideilor, ci din modul în care aceste valori determină interpretarea mediului şi a oamenilor din jur. Dacă deţinem deprinderile de a identifica atât valorile deschise cât şi pe cele latente prezentate de media, atunci este mai probabil să devenim mai toleranţi, iar în procesul de luare a deciziilor să acceptăm sau să respingem mesajele cu sens generalizator. Capacitatea de a recunoaşte şi numi perspectivele lipsă este o capacitate fundamentală, critică necesară în viaţa de zi cu zi într-o societate multiculturală.

*Întrebarea cheie 5: De ce a fost transmis acest mesaj?*

Acest set de întrebări are în vedere motivul sau scopul unui mesaj mediatic. Conform celui de al cincilea Concept Cheie, *„Mesajele mediatice sunt construite pentru a câştiga profit sau putere”*, este necesar a folosi aceste întrebări pentru a determina dacă şi în ce mod un mesaj a fost influenţat de bani, ego sau ideologie. Pentru a răspunde în mod adecvat unui astfel de mesaj, trebuie mai întâi să aflăm motivul trimiterii sale.

Cea mai mare parte a mass-media de astăzi se dezvoltă pe principiile comerţului, ale corporaţiilor şi ale afacerilor. Prin urmare, atunci când este evaluat un anumit mesaj mediatic, este bine de ştiut dacă a avut ca scop profitul, deoarece o influenţă comercială asupra programelor de divertisment este mai tolerabilă decât una asupra programului de ştiri. Aşadar, pe baza valorilor democraţiei, oamenii ar trebui să fie „echipaţi” cu abilitatea de a determina atât răsturnările economice cât şi pe cele ideologice.

De asemenea, problematica motivaţiei mesajului a cunoscut o schimbare dramatică de când Internetul a devenit o platformă informaţională prin intermediul căreia indivizi, grupuri şi organizaţii au acces imediat la instrumente puternice de persuadare a celorlalţi. Un mijloc extrem de puternic nemaiîntâlnit în istoria umanităţii, Internetul determină motive întemeiate pentru ca utilizatorii, indiferent de vârstă, să fie capabili de a interpreta retorica intenţiilor, de a detecta motivaţiile înşelătoare, de a verifica sursele şi de a recunoaşte calităţile unei cercetări legitime.

Acest model se poate constitui în fundamentul unui curriculum bazat pe pedagogia media, introducând elementele centrale ale ştiinţei comunicării la nivel aplicativ, corelate cu deprinderile, competenţele necesare în societatea secolului XXI. Viziunea propusă este aceea de a da indivizilor posibilitatea de a-şi forma şi exersa propriile competenţe comunicaţionale şi informaţionale, de a transforma propria persoană în acelaşi timp cu abilităţile şi cunoştinţele dintr-un subiect pasiv într-unul activ.

Astfel, modelul propus poate fi utilizat în demararea structurării procesului instructiv-educativ prin introducerea în curriculum a elementelor pedagogiei media, o utilizare a acestor elemente la nivel transversal şi transdisciplinar necesară în abordarea educaţiei secolului XXI.

## 4. Competenţa mediatică şi comunicaţională

Şcolile sunt considerate organizaţii destinate procesului de cunoaştere. Acest proces se caracterizează prin activităţi specifice care au ca rezultat dezvoltarea unor competenţe de înţelegere şi procesare a cunoştinţelor, formarea şi dezvoltarea unor modele cognitive şi comportamentale în concordanţă cu cerinţele societăţii. Consideraţiile care urmează se referă la procesul de învăţământ în general, privit în toată complexitatea sa. Este vorba de o schimbare paradigmatică ce are loc în latura intrinsecă a organizaţiei şcolare care devine nu doar producătoare de cunoaştere ci şi instituţie care „învaţă să înveţe".

Procesul de învăţământ devine tot mai complex sub impactul noilor tehnologii informatice, deplasând accentul de la profesorii care îi învaţă pe elevi la elevii care îi învaţă pe profesori. Departe de a fi un joc de cuvinte, această exprimare reliefează o schimbare de paradigmă. În primul caz, profesorii sunt singurii care ştiu şi care decid asupra conţinutului cursurilor şi a aplicaţiilor, care se realizează sub diferite forme (seminarii, lucrări de laborator, teme de casă, proiecte etc.), în funcţie de specificul domeniului de studii. Ei constituie singura sursă de informaţii şi cunoştinţe, fapt ce le conferă o poziţie funcţională dominantă. Elevii sunt actori pasivi în acest proces, rolul lor fiind de a învăţa ceea ce profesorii le transmit în timpul activităţilor didactice, fără a chestiona relevanţa cunoştinţelor primite în raport cu piaţa muncii, dar şi fără a asimila un nivel minim al competenţelor aplicative. Sistemul referenţial de cunoştinţe este furnizat doar de şcoală, de educaţia formală.

În cel de-al doilea caz, elevii sunt actorii cei mai importanţi, care vor să devină cât mai bine pregătiţi pentru a se integra în mod profitabil în piaţa muncii. De aceea ei devin activi în procesul de învăţământ, căutând cât mai multe surse de cunoştinţe şi folosind tehnologiile informatice pentru a le descoperi şi utiliza. Profesorii constituie cea mai importantă sursă de informaţii şi cunoştinţe, dar numai unul dintre multiplele izvoare de cunoaştere. De la clasicul transfer de cunoştinţe în timpul cursurilor şi aplicaţiilor, acum se trece la crearea unui mediu de învăţare în care elevii devin căutători de cunoştinţe. Profesorii devin în acest context interpreţi şi ghizi. Sistemul referenţial de cunoştinţe îl constituie acum societatea, şi în mod special piaţa muncii, iar programele de studii trebuie să integreze cerinţele tuturor părţilor interesate. Totodată,

această integrare trebuie să se refere atât la cunoştinţele explicite cât şi la cele tacite. Cu alte cuvinte cadrul didactic devine o sursă de informaţii, în contextual multiplicării acestuia, iar din punct de vedere comunicaţional procesul se transformă din simplă transmitere şi transfer în proces de interacţiune şi împărtăşire.

Noile tehnologii ale informaţiei şi comunicării schimbă perspectiva asupra practicii educaţionale, implementarea acestora fiind considerată drept una dintre cele mai importante probleme la acest început de secol, ridicată la rang de politică naţională.

Încă din 1986, în cadrul colocviului internaţional de la Stanford (1989) consacrat problemelor informaticii şi educaţiei, se remarca rolul major al responsabililor în domeniul educaţiei, pentru a evita rămânerea în urma a ţărilor în curs de dezvoltare faţă de lumea puternic industrializată. Prima sugestie avansată ca urmare a analizei experienţei acumulate este că trebuie acordată o prioritate absolută cercetării tuturor problemelor legate de introducerea computerului în educaţie, accentul fiind pus pe formarea şi reciclarea profesorilor. În „Declaraţia" colocviului de la Stanford se punctează ca element esenţial al raportului dintre educaţie şi noile tehnologii informaţionale faptul că cetăţenii trebuie să fie formaţi pentru a trăi într-o societate informaţională.

Cele mai durabile şi mai eficiente inovaţii sunt acelea pe care beneficiarul le-a asimilat, adică le-a adoptat pentru că îi satisfac nevoile sale specifice (Huberman, 1978). Să luam în considerare ceea ce se întâmplă la nivelul concret al transformărilor produse de noile tehnologii ale informaţiei şi comunicării (Istrate, 2002, 11):

În primul rând, observăm convertirea conţinutului cultural din întreaga lume într-o formă digitală, făcând astfel produsele disponibile oricui, oriunde şi oricând. Reţelele de comunicaţii cu arie largă şi de mare viteză, legând ubicuu computerele din apartamente sau de pe pupitrele elevilor la biblioteci digitale de mare capacitate schimbă condiţiile culturale în care se desfăşoară educaţia. Izolarea este de domeniul trecutului şi are loc o substituţie a insuficienţei şi a perimării informaţiilor cu amploarea şi saturaţia lor. Problemele educaţiei se schimbă profund, alternativa la strategiile unei cunoaşteri insuficiente şi costisitoare fiind găsirea modalităţilor ce permit elevilor să folosească accesul nelimitat la cultură.

În al doilea rând, sunt dezvoltate multiple modalităţi de a reprezenta informaţii, de a simula interacţiuni şi a exprima idei, extinzând achiziţiile inteligenţei, alterând astfel spectrul achiziţiilor civilizaţiei, modificând cerinţele participării la cultură. Dezvoltarea epistemologică capătă aspecte interesante. Gândirea relaţionează strâns cu limbajul, simbolizarea formală din matematică şi logică fiind privită ca o extensie a variatelor forme lingvistice curente. Mediul

digital extinde evident sfera, fiind folosit pentru a achiziţiona informaţii sau pentru a exprima idei în diverse moduri – verbal, vizual, auditiv, kinestezic sau îmbinarea tuturor acestora. Ca rezultat, educatorilor le va fi din ce în ce mai dificil să favorizeze manipularea limbajului verbal în detrimentul celorlalte modalităţi de expresie.

În al treilea rând, oamenii exteriorizează diverse abilităţi curente – de a calcula, de a scrie corect, a memora, a vizualiza, a compara, a selecta – în instrumentele digitale cu care lucrează, dobândind astfel practic o adevărată măiestrie în ceea ce priveşte aceste abilităţi, cândva rezultate ale educaţiei. Tehnologiile digitale lărgesc potenţialul personal. Procesoarele de texte, de exemplu, avertizează în cazul oricărui cuvânt scris incorect sau în cazul greşelilor gramaticale, foile de calcul permit oricui să facă rapid şi corect calcule după formule extrem de complexe, bazele de date permit atât celor cu memorie bună, cât şi celor cu slabe capacităţi de memorare să manipuleze seturi întregi de informaţii. Diverse alte forme de instrumente de lucru specializate reduc nivelul aptitudinal necesar pentru a participa efectiv la o gamă larga de activităţi culturale.

Bibliotecile digitale, multimedia şi abilităţile exteriorizate schimbă sensibil perspectiva asupra practicii educaţionale. Introducerea calculatoarelor şi a Internetului în şcoli este evenimentul ce precipită emergenţa unei noi paradigme în educaţie. Convergenţa, pe fondul schimbărilor majore din social, este rezultatul unor factori cum ar fi: 1. dezvoltarea tehnologică, 2. noile teorii pedagogice şi 3. împărţirea responsabilităţii pentru educaţie cu diverse alte instituţii. Aceştia duc la reliefarea unor caracteristici ce dau măsura noii paradigme: fluiditatea rolurilor, curriculum orientat spre necesităţile particulare ale elevului, resurse distribuite, facilităţi virtuale.

Se poate afirma pe buna dreptate despre anii `80 că reprezintă deceniul revoluţiei tehnologice din învăţământ. Aplicaţiile calculatoarelor au născut speranţe fără precedent pentru viitorul demersului educativ. Febra tehnologică era atât de mare încât, încă din primii ani ai deceniului, au fost lansate programe guvernamentale în numeroase ţări, preocupate să nu rămână în urmă în acest domeniu. În cazul nepregătirii prealabile a cadrelor didactice pentru exploatarea noilor tehnologii ale informaţiei şi comunicării (NTIC) în cadrul predării/învăţării, progresul nu poate fi garantat. O confirmare o constituie faptul că în ultima decadă au fost organizate la nivelul UNESCO o suită de congrese internaţionale cu tema „Informatizarea învăţământului”. Axa de referinţă a acestora a constituit-o constatarea că pregătirea cadrelor didactice pentru o societate informatizată constituie un factor cheie al reuşitei întregului demers de dezvoltare a resurselor umane.

Un aspect important al politicilor naţionale în direcţia formării noilor generaţii este folosirea computerului ca suport pentru învăţare. Trebuie astfel prevăzut şi orientat impactul NTIC asupra învăţării prin relevarea expectanţelor. NTIC nu trebuie considerate numai ca unul din elementele de conţinut ale învăţământului, ci şi ca un mijloc didactic (integrat în predarea diferitelor discipline), cu rol important în îmbunătăţirea calităţii predării şi ameliorarea procesului instructiv-educativ. Se vor dezvolta aptitudini de creare, tratare, obţinere, selecţionare şi recuperare a informaţiei, se va dezvolta creativitatea şi capacitatea de gândire structurată. Însă introducerea NTIC nu vizează numai familiarizarea elevilor cu prelucrarea informaţiei, ci şi cu însuşirea unor procese de învăţare mai puţin pasive şi mai autonome. De asemenea se vor crea noi medii de învăţare individuală şi în grup. Un alt efect posibil ar fi convertirea modelului interacţiunii educator-elev într-un model triunghiular educator-ordinator/computer-elev. Vor putea astfel avea loc imersiuni asistate de profesor în spaţiul virtual.

Se urmăreşte astfel, implicit dezvoltarea unei culturi informatice şi mediatice înţelese nu numai ca o cunoaştere şi competenţă de specialitate, ci şi ca o nouă orientare şi raportare la realitate.

Competenţa mediatică nu se poate reduce la cunoaşterea aspectelor privind „tehnologizarea" comunicării (emiţător – canal – receptor) sau a aspectelor privind semnul, semnificaţia, sensul, codarea, decodarea mesajului. Decodarea şi producerea sensurilor presupune înţelegerea aspectelor sociale, economice, politice, culturale, formarea unui ideal şi a unui etos al emancipării, pentru „rezistenţa" faţă de „dominaţia" mass–media.

Sintetizând, sensurile competenţei mediatice se referă la:

- abilitatea de a accesa mass media, de a înțelege și a evalua critic conținuturi și diverse alte aspecte despre mass media;
- capacitatea de a crea/de producție în domeniul comunicării;
- abilitatea de a filtra, selecta şi de a folosi în beneficiul propriu multitudinea de informații transmise prin intermediul mass media.

În acest sens au fost create şi dezvoltate o serie de programe pentru urmărirea creării deprinderilor şi competenţelor necesare introducerii şi utilizării în spaţiul de predare-învăţare-evaluare NTIC. Vizăm prin prezentarea acestui model dimensiunea formativă a competenţei mediatice şi informaţionale a integrării efective a NTIC în procesul instructiv-educativ prevăzut de pedagogia media.

### 4.1. Modelul competenţelor de utilizare NTIC în procesul instructiv-educativ

În contextul procesului instructiv-educativ, profesorul are posibilitatea de a utiliza eficace toate formele de interacţiune datorate tehnologiilor informatice dar şi mijloacele multimedia şi de comunicare.

Într-o lucrare a Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei, O. Istrate (2002, 6) prezintă o schemă ce include categorial competenţele în folosirea computerului pentru manipularea informaţiilor dezoltată de cercetătorii americani de la Syracuse University din New York, după setul de aptitudini Big Six (Eisenberg, Johnson, 2002):

1. **Definirea sarcinii.** Primul pas constă în recunoaşterea nevoii de informare, definirea problemei şi identificarea tipului şi cantităţii de informaţie necesară. În perspectiva deschisă de noile tehnologii ale informaţiei şi comunicării, studenţii şi profesorii vor fi capabili:

A. să folosească e-mailul şi grupurile de discuţii on-line (*listservs*, *newsgroups*) pe Internet pentru a comunica în privinţa conţinutului materialelor, diverselor sarcini, pentru informare, pentru a iniţia discuţii pe anumite subiecte şi pentru a îndeplini sarcini prin cooperare locală sau globală.

C. să folosească conferinţele on-line, e-mailul şi software-ul pentru a comunica pe verticală sau pe orizontală în privinţa conţinutului materialelor, diverselor sarcini, pentru informare, pentru a iniţia discuţii pe anumite subiecte şi pentru a îndeplini sarcini prin cooperare la nivel local.

E. să folosească programele speciale pe computer pentru definirea sau redefinirea problemei. Acest nivel include dezvoltarea unei întrebări de cercetare sau stabilirea perspectivei din care se va analiza o problema.

**2. Strategii de căutare a informaţiei.** Odată formulată sarcina, trebuie luate în considerare toate sursele posibile şi trebuie dezvoltat un plan de căutare şi selectare a informaţiei. Cadrele didactice vor şti:

A. să aprecieze valoarea în context a diferitelor tipuri de resurse digitale pentru colectare şi stocare de date, incluzând bazele de date, resurse pe CD-ROM, resursele on-line de pe Internet comerciale, guvernamentale, comunitare şi ale institutelor de cercetare.

B. să identifice şi să aplice criterii specifice pentru evaluarea resurselor electronice digitale.

C. să aprecieze necesitatea folosirii e-mailului şi grupurilor de discuţii on-line (*listservs, newsgroups* etc.) pe Internet ca resurse în căutarea informaţiilor în contextul sarcinii de rezolvat.

D. să folosească un computer pentru a realiza grafice şi proiecte, pentru planificarea activităţilor de cercetare cu elevii, pentru căutarea de informaţii şi pentru rezolvarea de probleme.

**3. Accesul şi localizarea informaţiilor.** După determinarea priorităţilor de căutare, informaţiile trebuie identificate într-o varietate de forme de stocare şi accesate. Elevii şi cadrele didactice vor fi capabili:

A. să localizeze şi să folosească adecvat tehnologiile disponibile local în biblioteci sau centre universitare (catalog on-line, index de periodice, surse de tip text, staţii de lucru pentru multimedia, CD-ROM, terminale on-line, scanere, tehnologii audio şi video).

B. să localizeze şi să folosească informaţiile şi resursele disponibile prin reţele locale ce funcţionează la nivelul instituţiei şcolare între laboratoare, bibliotecă, centru local de cercetări etc.

C. să localizeze şi să folosească informaţiile şi resursele disponibile în afara şcolii, prin Internet (*newsgroups*, *listservs*, WWW prin Netscape, Internet Explorer sau alt browser, cataloage cu acces public, baze de date comerciale şi servicii on-line, precum şi resurse comunitare, academice sau guvernamentale)

D. să cunoască rolurile, tipul de asistenţă şi informaţiile de care se poate beneficia de la persoanele care lucrează în centrele media din biblioteci.

E. să folosească sursele de referinţe şi trimiteri (enciclopedii electronice, dicţionare, surse de referinţe biografice, atlase, almanahuri etc.) disponibile în reţelele locale la nivel de instituţie sau pe Internet.

F. să folosească Internetul sau reţelele digitale comerciale pentru contactarea experţilor în vederea beneficierii de diverse servicii.

G. să iniţieze şi să ducă la bun sfârşit o activitate de colectare de informaţii prin e-mail, *listserv* sau *newsgroup*.

H. să utilizeze instrumentele specifice şi sistemele de organizare a surselor de informaţie electronică ca aplicaţii pentru găsirea informaţiilor specifice şi generale (index, cuprins, instrucţiuni şi manuale de utilizare, referinţe, strategii de tipul logicii formale, legături hipertext), inclusiv folosirea a) instrumentelor de căutare şi a comenzilor pentru calculator neconectat, CD-ROM, baze de date on-line; b) instrumentelor de căutare şi comenzilor pentru Internet (motoarelor de căutare: Yahoo, Google etc.)

**4. Folosirea informaţiilor.** După identificarea resurselor potenţial necesare, profesorii trebuie să parcurgă materialele pentru a le determina importanţa pentru temă şi apoi să extragă informaţiile relevante. Aceasta necesită:

A. conectare şi operare cu tehnologiile informaţiei şi ale comunicării pentru accesarea informaţiilor şi citirea ghidurilor şi manualelor asociate cu acest tip de sarcină.

B. vizualizare, download, decompresie şi deschiderea documentelor de pe siturile Internet şi din arhive.

C. preluarea selectivă a informaţiilor de pe o sursă electronică şi introducerea într-un document personal (prin *cut* şi *paste*), apoi completarea citatelor cu datele de identificare ale sursei.

D. folosirea unui procesor de texte pentru însemnări şi notiţe.

E. preluarea şi înregistrarea pe suport a adreselor/locaţiilor surselor digitale ce au fost citate, apoi introducerea acestora corect în subsoluri de pagina sau bibliografii.

F. folosirea foilor electronice de calcul, bazelor de date şi programelor de statistică pentru procesarea şi analizarea datelor statistice.

G. analizarea şi filtrarea informaţiilor de pe suport digital relevante pentru sarcina de îndeplinit.

**5. Sinteză.** Elevii şi profesorii trebuie să organizeze şi să comunice rezultatele activităţii de informare, adică:

A. clasificarea şi gruparea informaţiilor folosind un procesor de texte sau un sistem de gestiune a bazelor de date.

B. folosirea unui editor de texte sau a unui program special de publicare pentru crearea şi tipărirea materialelor, demonstrând şi aplicând aptitudini elementare de tastare sau tehnoredactare (viteză cel puţin egală cu cea a scrisului de mână).

C. crearea graficelor şi imaginilor cu ajutorul computerului şi folosirea acestora în prezentări variate tipărite sau digitale.

D. generarea graficelor, tabelelor şi diagramelor folosind programe pe calculator.

E. preluarea datelor din bazele de date pentru crearea propriilor baze de date.

F. folosirea utilitarelor de prezentări (PowerPoint, HyperStudio sau Aldus Persuasion etc.) pentru crearea prezentărilor pe computer.

G. crearea de produse multimedia şi hypermedia cu aparatura audio şi/sau video digitală.

H. crearea paginilor Web şi siturilor folosind limbajul de marcare hipertext (HTML) sau convertind documente prin programele de editare de text.

I. folosirea comunicaţiilor prin e-mail, ftp etc. pentru preluare la distanţă de informaţii şi fişiere.

J. folosirea aplicaţiilor pe computer specializate pe prelucrări specifice: programe pentru compunere de muzică, aplicaţii pentru asistenţă în desenare, software de modelare matematică etc.

K. citarea corespunzătoare a surselor electronice de informaţii în note de subsol, note de final şi bibliografii.

**6. Evaluare.** Elevii şi profesorii pot evalua munca proprie sau pot fi evaluaţi de către alţii:

A. evaluarea de conţinut şi evaluarea formei prezentărilor electronice.

B. folosirea *spelling*-ului şi utilitarului de verificare gramaticală dintr-un procesor de texte sau alte programe pentru a edita şi revizui textele alcătuite.

C. aplicarea principiilor etice şi legale în legătură cu plagiatul şi drepturile de autor.

D. înţelegerea şi respectarea ‚eticheteiʼ în folosirea poştei electronice, grupurilor de ştiri şi altor servicii şi funcţii de pe Internet.

E. folosirea poştei electronice şi grupurilor de discuţii online (listservs, newsgroups) pentru a comunica cu profesorii şi cu alţi elevi în privinţa performanţelor proprii, sarcinilor îndeplinite şi pentru informare.

H. reflecţii privind folosirea resurselor electronice şi instrumentelor digitale de prelucrare a informaţiilor în procesul desfăşurat.

Se precizează necesitatea unei reexaminări a procesului de formare a cadrelor didactice şi reevaluarea priorităţilor într-o societate a cărei evoluţie, în special cea tehnologică, cunoaşte o accelerare puternică. Cu atât mai mult într-un mediu de învăţare bazat pe noile tehnologii, cadrele didactice ar trebui să demonstreze o mare parte din competenţele (ierarhizate mai sus) în folosirea computerului pentru manipularea informaţiilor. Cunoaşterea multiplelor limbaje, de la cel al sunetelor la codul tipografic, de la simbolistica culorii la limbajele de programare, devine astăzi nu doar o problemă tehnică, cât şi o problemă culturală. Un astfel de model se poate utiliza drept un cadru general de elaborare a unor programe de formare continuă, dar şi un model de analiză şi evaluare a competenţelor informaţionale datorită operaţionalizărilor conţinute.

În Revista nr. 3-4/ 2002 a Centrului Naţional de Formare a Personalului din Învăţământul Preuniversitar (CNFP), se accentuează o serie de competenţe necesare a fi dobândite de cadrul didactic preuniversitar ca urmare a cursurilor de formare continuă. Acestea alcătuiesc actualul sistem cadru privind standardele de formare profesională continuă ale cadrului didactic din învăţământul preuniversitar (conform OMEdC nr.5660/22.12.2004) şi se referă la:

- competenţe metodologice;
- competenţe de comunicare şi relaţionare;
- competenţe de evaluare a elevilor;
- competenţe psiho–sociale;
- competenţe tehnice şi tehnologice;
- competenţe de management al carierei.

Din perspectiva relaţiei abordate în această lucrare respectiv, cea dintre educaţie şi societatea informaţională, o atenţie deosebită este acordată competenţelor generale de comunicare şi relaţionare şi cele tehnice şi tehnologice care sunt operaţionalizate în următoarele competenţe specifice:

a) competenţe de comunicare şi relaţionare:
- stăpânirea conceptelor şi teoriilor moderne de comunicare (…);
- manifestarea comportamentului empatic şi „orientării helping”;
- accesarea diverselor surse de informare în scopul documentării;
- *proiectarea, conducerea şi realizarea procesului instructiv-educativ ca act de comunicare*;
- realizarea unor proiecte comune şcoală-familie-comunitate, pe probleme educative.

b) competenţe tehnice şi tehnologice
- *utilizarea calculatorului în procesul instructiv-educativ;*
- exersarea schemelor de acţiune în vederea dobândirii/ perfecţionării deprinderilor practice;
- conceperea şi utilizarea materialelor/mijloacelor de învăţare;
- aplicarea strategiilor didactice de utilizare eficientă a mijloacelor didactice în procesul de învăţământ.

Se poate observa cum competenţa de comunicare şi relaţionare nu vizează decât tangenţial o latură a procesului instructiv-educativ ca act de comunicare, fiind o competenţă axată pe conţinut, nicidecum pe latura aplicativ-formativă. Elementele pedagogiei media sau principiile educaţiei pentru comunicare şi mass-media sunt excluse, fără nici o referire. De asemenea, problematica noilor media, a convergenţei noilor tehnologii sunt la rândul lor excluse. Referitor la competenţa de utilizare a computerului, aceasta este cât se poate de lacunară, nefiind propuse programe integrative de utilizare a NTIC în procesul de învăţare, cu atât mai puţin fundamentarea acestui proces pe astfel de tehnologii sau pe integrări simultane cu mediile virtuale de învăţare.

Prin urmare, sunt mai mult decât evidente efectele transformărilor, schimbărilor pe care şcoala şi beneficiarii săi (elevi, părinţi, familie, comunitate) le trăiesc ca urmare a manifestărilor „societăţii informaţionale”.

Evoluţia civilizaţională a societăţii contemporane este nemijlocit legată de descoperirea şi răspândirea noilor mijloace de comunicare, fapt ce a determinat schimbări profunde, majore în toate domeniile şi spaţiile vieţii de zi cu zi. Domeniul educaţional este, în opinia mea, unul dintre cele mai active spaţii unde se manifestă aceste schimbări. Acest lucru se datorează dublului statut al şcolii, de organizaţie comunicantă şi organizaţie care comunică, sau în termenii lui E. Păun (1999), şcoala este o organizaţie care învaţă şi care produce învăţare. Prin urmare consider esenţial pentru formarea continuă a cadrelor didactice preuniversitare iniţierea într-un domeniu atât de vast ca cel al istoriei media, dar mai ales pentru a dobândi unele abilităţi de înţelegere, asimilare şi practicare a noilor media astfel încât să fie cât mai mult diminuată o anume rezistenţă nu doar la schimbare, dar şi la nou. În acest sens, dincolo de alte bariere pe care şcoala românească le întâmpină (financiare, materiale, umane), subliniez necesitatea reafirmării unei dimensiuni a deschiderii spre nou, dimensiune ce aparţine şi managementului calităţii în învăţământ.

Există o serie de autori, în special din spaţiul cultural francez (Pierre Moeglin, Bernard Miège, 2003) care, referitor la schimbările produse de dezvoltarea şi implementarea noilor tehnologii de informare şi comunicare în educaţie, atrag atenţia asupra unei anumite transformări ce intervine „dinspre amonte înspre aval” între forma tradiţională de educaţie şi noile forme cum ar fi proiectul multimedia (ca punct de origine) şi educaţia de tip *self-service*. Acest fapt ar determina o modificare a funcţiei centrale acordate în mod tradiţional profesorului care din managerul procesului de învăţământ, din cel de garant al calităţii conţinuturilor devine la rândul său simplu actor, partener al procesului instructiv-educativ. Moeglin (2003) arată cum elevul, din subiect al formării este „promovat” la rangul de elev-rege, devenind singurul stăpân al alegerilor proprii, al aprecierii rezultatelor. Problema care se iveşte este dacă elevul va poseda nu doar mijloacele necesare, dar mai ales competenţele pentru a-şi exercita acest tip de „liberate”. Există o serie de motive care îl determină pe autor să se îndoiască de acest lucru. Dar în acelaşi timp se întreabă în ce măsură profesorul deţine competenţele necesare spre a-l îndruma şi orienta prin spaţiul pluriform, complex şi extrem de bogat al societăţii informaţionale contemporane. Este una din dilemele care au fost ridicate în spaţiul analizei comparative dintre educaţie şi industriile culturale.

În domeniul educaţiei, apariţia „comunităţilor virtuale” şi a unor concepte noi, care în decursul câtorva ani au devenit cuvinte uzuale (învăţământ on-line, e-learning, clasă virtuală etc.) au determinat şi vor determina schimbări majore. Şcoala românească trebuie să răspundă la rândul ei prin o bună cunoaştere a istoriei media, dar şi a conceptelor înrudite. Educaţia prin intermediul CMC (*Computer Mediated Communication*) va deveni o alternativă din ce în ce mai accesată în condiţiile sociale actuale datorită procesului de masificare a învăţământului, creşterii nevoilor de reconversie şi recalificare profesională, necesităţii de aprofundare a domeniilor de specializare şi creşterea volumului informaţional şi scăderii timpului liber pentru persoanele active pe piaţa forţei de muncă.

Comunicarea Mediată de Computer şi, drept consecinţă, şi educaţia mediată de computer schimbă semnificaţia de spaţiu în relaţiile inter-umane, diminuând practic comunicarea educaţională în forma sa tradiţională. Întreaga clasă, asemenea întregii naţiuni sau comunităţi globale devine una tip „*reţea*”.

Prin urmare, trebuie avut în vedere că acest tip de educaţie nu face referire doar la „formarea virtuală” cu ajutorul noilor media a cadrelor didactice şi a elevilor, ci şi la educaţia adulţilor.

În altă ordine de idei, necesitatea înţelegerii nu doar a istoriei media, dar şi a dobândirii competenţelor necesare de utilizare şi formare prin intermediul lor, se poate asemăna cu acel ideal informal post-decembrist în şcoala românească de învăţare a unei limbi de circulaţie internaţională, în special engleza. Astăzi, părinţii caută la înscrierea copilului în ciclul primar (chiar şi în cel pre-primar) şcolile „dotate”, unde „calculatorul” şi o „limbă străină” reprezintă obiecte de studiu. Este un exemplu de cerinţă socială căreia şcoala trebuie să-i răspundă.

Competenţa mediatică nu reprezintă acelaşi lucru cu simpla capacitate de a citi un ziar sau de a viziona un anume program de televiziune. Competenţa mediatică se referă la alfabetizare, la necesitatea selectării, controlării şi valorificării complexităţii media şi a volumului informaţional deţinut în funcţie de necesităţile personale. Preocuparea este binevenită în sensul aplecării nu doar pe ceea ce se comunică ci şi pe felul în care se comunică. Bogăţia informaţională, deşi aflată sub „paradoxul abundenţei” şi multitudinea media oferă posibilitatea aducerii în atenţie a necesităţii formulării, operaţionalizării şi exersării competenţei mediatice. În spiritul teoriei lui McLuhan, acest lucru înseamnă a ne muta din turnul de fildeş al analizei în turnul de control al operaţionalizării. Este, de altfel, şi viziunea metaforică a dezvoltării ştiinţei comunicării: de la conceptualizări, interpretări şi analize la operaţionalizări, metodologii şi aplicaţii.

Capacităţile necesare a fi formate prin competenţa media se axează pe capacitatea de informare, prin intermediul mesajelor primite, asupra unor situaţii problematice, de interes personal sau public; pe capacitatea de selecţie informaţională – a tipurilor de media, a surselor, pe baza unor criterii valorice; pe o anumită opţiune valorică – necesară în condiţiile diversităţii mass-media; şi, nu în ultimul rând, pe capacitatea de decizie, bazată pe identificare, analiză, elaborare, evaluare de situaţii alternative.

Elevii ar trebui să beneficieze de criterii care să îi ajute să îşi autoevalueze informaţiile, mesajele, produsele culturii media. Cultura media nu uzează de reprezentări inocente, ci foloseşte vehicule eficiente, într-o abundenţă de bunuri şi servicii culturale. Numai recunoaşterea ambivalenţei dominaţie/rezistenţă în şi prin mass-media ne îngăduie să înţelegem societatea şi să acţionăm în sens emancipator. Nu putem invoca aşa-zisa rezistenţă (de la sine) a publicului, mai ales a publicului tânăr, atâta timp cât mass-media au devenit un factor principal de producere a formelor dominante de cultură (Kellner, 2001). Se impune o percepere contextuală şi critică a mesajelor mass-media, ce nu se poate forma în absenţa comunicării educaţionale deschise. În condiţiile pătrunderii mass-media în şcoală, se pune problema „postulatului unei autonomii a elevului"; elevul utilizator de mass-media în sens educativ are nevoie de o adevărată autonomie, o reală identitate – intelectuală, socio-afectivă. Această autonomie este mai dificil de realizat decât se afirmă uneori cu optimism, deoarece elevul *trebuie*, dar *nu poate* fi autonom de la începutul procesului educativ. El ar trebui să ştie a priori, dacă nu *ce*, măcar *unde, când şi cum*, poate să caute ceea ce trebuie să ştie; este o căutare „în amonte" conform expresiei lui P. Moeglin, căutare în care elevul nu este dotat cu abilităţile necesare; aceasta presupune cunoaşterea de către elev a unor proceduri de autoevaluare greu de oferit. Autonomia elevului apare (doar) ca rezultat al procesului educativ, atunci când acesta a fost dus la bun sfârşit prin medierea de către profesor. Autonomia elevului – sensul procesului educativ – se poate obţine dacă medierea de către profesor îşi joacă rolul. În şcoală, formarea competenţei în media presupune anumite capacităţi privind receptarea şi decodificarea mesajelor, participarea conştientă la acte de comunicare.

Pornind de la tipologia atitudinilor interindividuale, Jean-Claude Abric (2002, 37) consideră că, într-o relaţie de comunicare interindividuală, orice individ dezvoltă cinci tipuri de atitudini:

*Tabel 7: Tipologia atitudinilor interindividuale*
*Sursa: Jean-Claude Abric (2002, 37-49)*

| **Atitudinea** | **Definire** | **Consecinţe** |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| **De interpretare** | - a formula, a verbaliza pentru celălalt raţiunile ascunse care se află la originea spuselor sau faptelor sale | - reacţie de contradependenţă;<br>- blocarea exprimării celuilalt;<br>- este rezultatul comunicării, nu fundamentul acesteia;<br>- îl ajută pe celălalt să înţeleagă, să accepte şi să asume mesajul. |
| **De evaluare** | - constă în formularea unor judecăţi pozitive sau negative în raport cu celălalt | - blocarea comunicării;<br>- orientarea discursului celuilalt;<br>- instalarea relaţiei de dependenţă. |
| **De ajutor sau consiliere** | - constă în a-i propune celuilalt soluţii sau rezolvări cu privire la ceea ce este exprimat, manifestându-se astfel *apriori* un interes faţă de celălalt. | - superficialitate a discursului celuilalt;<br>- centrarea exprimării pe soluţii, nu pe analiza problemei în sine;<br>- orientarea în sensul propunerilor consilierului;<br>- atitudinea liniştitoare, reconfortantă. |
| **De chestionare sau de anchetă** | - adresarea de întrebări pentru a sprijini exprimarea celuilalt | - superficialitatea persoanei anchetate;<br>- canalizarea şi manipularea exprimării celuilalt. |
| **De comprehensiune** | - demonstrarea disponibilităţii de ascultare (activă) a celuilalt în scopul înţelegerii, nu pentru emiterea de judecăţi | - crearea climatului comunicaţional prin *aprofundarea exprimării* şi *riscul de interpretare.* |

Această tipologie o consider unul din punctele de pornire teoretice în detaşarea nivelurilor, dimensiunilor care formează sau pot contura competenţa comunicaţională, respectiv mediatică. Acestor dimensiuni le pot fi adăugate ulterior unele noi cum ar fi: *emoţional-afective, creative, de management, de documentare,* precum şi cele găsite în cercetarea empirică.

Atitudinea, din perspectiva lui Gordon W. Allport (1937), este considerată o predispoziţie acţională, mai exact aceasta determină manifestarea comportamentelor. În relaţia dintre atitudine, comportament şi competenţă comunicaţională consider relevantă perspectiva lui Abric cu privire la rolul atitudinilor în determinarea comportamentelor. De aceea, modelul competenţelor mediatice şi informaţionale vizează latura acţională, conturează mijloacele de manifestare ale comportamentelor indivizilor pornind de la referenţialul general atitudinal. Cu alte cuvinte, dacă atitudinea reprezintă cauza manifestării unui comportament, competenţa se referă la gestionarea,

organizarea şi evaluarea acestor comportamente, la modalităţile de mijlocire a acestora. Competenţa constituie capacitatea de a face faţă cu adevărat situaţiilor, de a realiza o sarcină dată, fiind un ansamblu de dispoziţii. Competenţele constituie legătura dintre dezvoltarea personalităţii şi cunoaştere (Drobot, 2001).

Prin urmare, modelul competenţelor mediatice şi comunicaţionale va viza două dimensiuni: competenţa decelată pe diferite nivele, dimensiuni şi operaţionalizarea în comportamente a acestora: dimensiuni ale competenţei, definirea competenţei, exemple comportamentale

Şcoala şi mass-media trebuie să susţină deliberarea de către fiecare subiect, pe baza unor informaţii pertinente şi să stimuleze astfel apariţia, producerea unor idei şi sensuri emancipatoare noi. Numai discuţiile libere, dezbaterile stimulează căutarea adevărului, deciziile corecte, creativitatea şi responsabilitatea.

În Parteneriatul pentru Competenţele Secolului XXI, (*Partnership for 21st Centrury Skills,* 2003*)*, o organizaţie public-privată formată din diferiţi lideri din domeniul educaţiei, profesori şi oameni de afaceri, au fost identificate următoarele competenţe redate în tabelul următor:

*Tabel 8: Competenţele Secolului XXI (2003)*
*Sursa: R. Hobbs ( 2004, 55)*

| ***Competenţe cadru*** | ***Operaţionalizări*** |
|---|---|
| ***Competenţe informaţionale şi comunicaţionale*** | **Alfabetizare media şi informaţională**<br>Accesare, analizare, management, integrare, evaluare, şi crearea informaţiei într-o varietate de forme şi cu ajutorul media;<br>Înţelegerea rolului media în societate |
| | **Comunicare**<br>Înţelegerea, managementul şi crearea comunicării efective orale, scrise şi multimedia într-o varietate de forme şi contexte |
| ***Competenţe de gândire şi rezolvare de probleme*** | **Gândirea critică şi sistemul de gândire**<br>Exersarea gândirii în înţelegerea şi efectuarea de alegeri complexe; înţelegerea interconexiunilor din sistem |
| | **Identificarea, formularea şi soluţionarea problemei**<br>Abilitatea de a încadra, analiza şi rezolva probleme |
| | **Creativitatea şi curiozitatea intelectuală**<br>Dezvoltarea, implementarea şi comunicarea noilor idei celorlalţi; păstrarea deschiderii la nou şi formularea răspunsurilor din diverse perspective |

| | |
|---|---|
| ***Competenţe Interpersonale şi Auto—directive*** | **Interpersonal şi colaborativ**<br>Demonstrarea capacităţilor de muncă în echipă şi leadership; adaptarea la roluri variate şi responsabilităţi; munca productivă alături de alţii; exersarea empatiei şi respectul faţă de diferite puncte de vedere |
| | **Propriul sine**<br>Monitorizarea nevoilor individuale de înţelegere şi învăţare; localizarea resurselor necesare, transferul cunoştinţelor dintr-un domeniu în altul |
| | **Adaptabilitate**<br>Exersarea responsabilităţii personale şi a flexibilităţii în contexte personale, la locul de muncă sau în comunitate; stabilirea şi atingerea unor standarde înalte atât la nivel la nivel personal cât şi pentru alţii; tolerarea ambiguităţii |
| | **Responsabilitate socială**<br>Comportament responsabil păstrând prioritar interesul comunităţii; demonstrarea unui comportament etic în contexte personale, la locul de muncă sau în comunitate |

În acest context, competenţele informaţionale şi comunicaţionale se află intercorelate cu cele ale gândirii critice şi cu cele sociale. Perspectiva integrativă a acestora denotă o mai mare putere de operaţionalizare, spre deosebire de competenţele specifice enunţate în standardele de formare CNFP. Meritul acestor priorităţi identificate în 2003 în SUA este acela de a atrage atenţia asupra relaţiei de interconexiune necesară între educaţie, noile media şi noile tehnologii şi alfabetizare. Este începutul recunoaşterii dimensiunii esenţiale pe care educaţia pentru comunicare şi mass-media o are în cotidianul erei informaţionale. Este începutul procesului în care cadrele didactice fac distincţia între abilităţi de învăţare, cum sunt cele preponderent cognitive, competenţe comunicaţionale şi deprinderi de rezolvare a problemelor odată cu mijloacele de învăţare bazate pe tehnologiile informaţionale şi comunicaţionale cum sunt computerele, reţelele virtuale, mijloacele audio-video.

Pericolele la care este supus elevul prin lipsa exercitării unor astfel de competenţe mediatice vizează, în primul rând, insuficienţa mijloacelor şi procedurilor de auto-evaluare a performanţei şi a necesităţilor proprii suficient de fine şi de exacte; în al doilea rând, necesitatea unei hipercunoaşterii a reperării resurselor necesare (este nevoie de oferirea cel puţin a unor cadre generale de orientare, rol ce revine cu preponderenţă profesorului); şi, de asemenea, pierderea

motivaţiei şi a interesului pentru învăţare în condiţiile „înlocuirii" profesorului cu noile tehnologii sau a suprasaturaţiei în condiţiile excesului de consum mediatic şi informaţional.

Dincolo de cadrul educaţiei informale, este necesar ca elevii, începând cu ciclul primar, să devină familiarizaţi cu propria cultură media (cea specifică vârstei, în primul rând, şi ca suport pentru învăţare, în al doilea rând) pentru a beneficia din plin de întregul areal al metodelor de căutare, de conţinutul digital, de opţiunile multimedia utile lor. Este necesar demersul formativ pentru exersarea competenţei mediatice şi informaţionale la elevi, în cadrul formal al şcolii, accentuând mai puţin deprinderile tehnice, de utilizare pe care aceştia le deţin cu măiestrie, ci pe cele cognitive, comportamentale, sociale şi emoţionale.

Activităţile care implică crearea de mesaje mediatice – cum ar fi scrierea şi producerea unui scenariu video, inclusiv cu efecte video – nu ar avea ca rezultat doar performanţa în scriere şi editare (obiective cadru ale disciplinelor din aria curriculară de limbă şi comunicare), dar ar atinge şi obiective adiacente: deprinderi de muncă în echipă, toleranţă faţă de alte puncte de vedere, deprinderi de organizare şi delegare de responsabilităţi, o apreciere a talentelor variate necesare îndeplinirii unei sarcini complexe.

Cel mai important aspect al pedagogiei media este acela de a aduce cultura media în mediul de învăţare – de la nivelul preprimar la cel superior – garantând un nivel ridicat de angajament din partea elevilor. Iar acest tip de angajament, sub forma participării active în cadrul orelor, este dezideratul oricărui cadru didactic. *„Tinerii de astăzi nu au memorie fără televiziune; începând cu grădiniţa, copiii cunosc lumea doar prin intermediul telefoanelor mobile, a laptopurilor, a mesajelor şi a filmelor pe DVD. A ignora un asemenea mediu bogat pe care elevii îl aduc la şcoală în fiecare zi înseamnă a le scurtcircuita viaţa"* (Thoman, Jolls, 2004, 20).

## 5. Provocări şi mize ale pedagogiei media

Cele mai importante provocări ale pedagogiei media derivă din transformările survenite în societatea contemporană. Spaţiul virtual, interconectarea reţelelor de computere, dezvoltarea noilor media şi emergenţa noilor tehnologii de informare şi comunicare au devenit infrastructura principală din domeniile economiei şi comerţului şi tind să devină cadrul general de manifestare a societăţii cunoaşterii, a comunicării şi a educaţiei. Cu alte cuvinte, acestea vor interveni în toate domeniile vieţii sociale şi economice.

Prin urmare şi sistemul educaţional devine subiect al acestor transformări şi constrângeri cantitative (creşterea nevoii de formare, a numărului de elevi şi studenţi, multiplicarea

tehnologiilor etc.) şi calitative (modificări ale nevoii de cunoaştere, schimbarea paradigmei pedagogice, programe de formare personalizate, individualizate, accentuarea principiilor învăţării permanente etc.).

Aceste provocări ale pedagogiei media bazate pe educaţia pentru comunicare şi mass-media pot fi analizate pe două nivele: nivelul macro – ce vizează sistemul, afectarea acestuia în general – şi nivelul micro – ce are în vedere actorii şi elementele acestui sistem, cu accent pe cadrele didactice şi elevi.

Prima provocare care se manifestă la nivelul macro de analiză se referă la diminuarea graniţelor dintre formare–educaţie şi experienţa profesională şi socială. În societatea contemporană, sistemul educaţional trebuie să răspundă cerinţelor formării continue, pe parcursul vieţii, să ofere cadrele şi competenţele specifice şi transversale (Drobot, 2004) menţinerii în câmpul muncii, al performanţei şi carierei profesionale. Procesul educativ se manifestă pe un continuum, incluzând atât formările instituţionale cât şi pe cele de auto-formare, iar toate formele şi competenţele achiziţionate joacă un rol legitim.

Din acest punct de vedere, auto-formarea se constituie într-o altă provocare deoarece aceasta se realizează de cele mai multe ori în spaţiul educaţiei virtuale (universităţi virtuale, clase on-line etc.) bazându-se pe educaţia de tip *self-service*, în special pentru persoanele adulte, aflate în câmpul muncii. Şcolile răspund acestor cerinţe prin multiplicarea centrelor de formare şi dezvoltare profesională, ieşind din cadrul academic obişnuit şi îşi bazează aceste programe pe noile tehnologii, pe programe multimedia şi pe tehnologii informaţionale şi comunicaţionale.

În acelaşi timp, sistemul de învăţământ fundamentat pe o infrastructură virtuală s-a dovedit a fi mult mai puţin costisitor, implicând o reducere a bugetelor de timp, a celor financiare şi de personal prin intermediul noilor tehnologii. Desigur, accentul responsabilizării se situează deasupra subiectului formării, dar şi profesorul devine responsabil pentru un nou management al organizării conţinuturilor didactice în scopul unei adecvări eficiente la aceste coordonate.

Prin urmare, la nivelul micro de analiză se constată în primul rând modificarea relaţiei profesor-elev. Rolul principal al educatorului nu mai este acela de transmiţător de cunoaştere, el devenind o sursă de informare printre multe altele, mentor, facilitator, mediator al conţinuturilor şi orientării formării. Rolul său se axează pe managementul şi monitorizarea procesului instructiv-educativ care presupune: încurajarea împărtăşirii cunoştinţelor şi experienţelor individuale, medierea simbolică, orientare profesională şi personalizată. În spaţiul virtual, profesorul va învăţa alături de studenţi din vastitatea resurselor informaţionale şi va exersa aptitudinile tehnologice în funcţie de noile dezvoltări. Cu alte cuvinte, se poate vorbi de o

„abolire a distanţei” (Lévy, 2001, 151). Astfel, educaţia devine forţa conducătoare a „inteligenţei colective”, fiind responsabilă de aceasta. Creşterea utilizării tehnologiilor digitale şi a comunicării interactive a angajat mutaţii profunde în relaţia cu cunoaşterea care devine mai accesibilă, un bun comun, împărtăşit. De asemenea, prin extinderea anumitor capacităţi cognitive (memorie, imaginaţie, percepţie) tehnologiile digitale transformă intelectual individul şi scopul, natura şi semnificaţia societăţii.

În altă ordine de idei, o altă provocare sesizată la nivelul micro este aceea a relaţiei individualizate cu noile media, respectiv cu consumul mediatic. Preocuparea şcolii ar trebui să depăşească nivelul formal, tehnologic, de integrare a noilor mijloace de comunicare în procesul instructiv-educativ. Şcoala, educatorul vor deveni vectorii principali de formare, de orientare şi de îndrumare ai consumului mediatic, axându-se pe latura creativă pentru imaginarea atât a unei culturi media autentice, cât şi pentru valorizarea acesteia prin exersarea spiritului critic.

În concluzie, prin pedagogia media şcoala şi sistemul educaţional în ansamblu pot constitui răspunsuri adecvate la constrângerile şi presiunile exercitate de societatea informaţională şi comunicaţională. Aceste răspunsuri se formulează prin apropierea noilor media, a noilor tehnologii informaţionale şi comunicaţionale în interiorul procesului instructiv-educativ, prin dezvoltarea controlată a spaţiului virtual şi a formelor sale de comunicare în cadrul şcolii şi prin crearea competenţelor comunicaţionale şi mediatice necesare spaţiului informal, exterior şcolii.

CAPITOLUL IV

# FORMAREA ŞI EVALUAREA COMPETENŢEI MEDIATICE


1. **Măsurarea şi evaluarea competenţei mediatice**
   - 1.1. **Premisele şi obiectivele cercetării**
   - 1.2. **Descrierea instrumentului de cercetare – Scala de Evaluare Standard Mixată (SESM)**
   - 1.3. **Descrierea eşantionului**
   - 1.4. **Metodologia de cercetare**
   - 1.5. **Aplicarea pe teren a fişei de evaluare a competenţei mediatice prin utilizarea SESM**
   - 1.5.1. **Interpretarea rezultatelor**
   - 1.6. **Avantaje şi dezavantaje ale utilizării SESM**
2. **Formarea şi exersarea competenţei mediatice**
   - 2.1. **Cadrul metodologic al programului de formare *„Pedagogia media”***
3. **Concluzii ale cercetării**


## 1. Măsurarea şi evaluarea competenţei mediatice

În contextul societăţii contemporane, consider că reprezintă o necesitate a sistemului educaţional formarea şi dezvoltarea competenţei mediatice la cadrul didactic. De asemenea, dobândirea şi utilizarea sa activă, eficientă în cadrul procesului instructiv-educativ, în cadrul educaţiei non-formale, pot constitui un indicator important al performanţei profesionale a cadrului didactic. În opinia mea, formarea şi exersarea competenţei mediatice reprezintă un răspuns întemeiat dat de şcoală provocărilor noilor media şi influenţelor consumului mediatic excesiv asupra tinerilor. Şcoala, ca factor de importanţă majoră al socializării are menirea de a ţine cont de astfel de aspecte ale vieţii sociale, în vederea îndeplinirii obiectivelor şi idealurilor educaţionale.

Pornind de la aceste considerente, am urmărit în cadrul acestei cercetări două aspecte:

1) Elaborarea unui model de scală de evaluare a competenţei mediatice a cadrului didactic;

2) Sistematizarea unui model operaţional al competenţei mediatice prin surprinderea elementelor componente, ataşate acestui concept, aşa cum rezultă din experienţa practică a cadrelor didactice.

Originalitatea demersului aplicativ rezidă în faptul că procesul de evaluare prin utilizarea Scalei de Evaluare Standard Mixată (SESM) va conduce la o analiză exhaustivă a tipurilor de intervenţii comunicaţionale pentru spaţiul „clasei virtuale" şi pentru cel al clasei tradiţionale. O astfel de diagnoză individualizată se va constitui în fundament pentru perfecţionări şi formări ulterioare în vederea dobândirii sau îmbunătăţirii profesionale pe întreg procesul instructiv-educativ. Consider că utilizarea SESM în determinarea unor elemente ale analizei locale a nevoilor de formare se poate constitui într-un instrument util, eficient şi obiectiv de cercetare care poate fi folosit de către personalul din şcoli responsabil cu formarea, în catedre, de către conducerea unităţilor şcolare sau de către elevi (din practica procesului de învăţământ).

Demersul investigativ a fost conceput din prisma a două perspective: prima – evaluativ-empirică şi cea de a doua, formativ – metodologică.

### 1.1. Premisele şi obiectivele cercetării

Premisa fundamentală a cercetării s-a referit la faptul că *formarea şi exersarea competenţei mediatice şi informaţionale prin utilizarea NTIC şi a noilor media vor contribui la îmbunătăţirea performanţelor pedagogice ale cadrului didactic în procesul instructiv-educativ şi la creşterea gradului de apropiere dintre şcoală şi comunitate prin conştientizarea efectelor consumului mediatic excesiv, derularea de programe de formare în pedagogia media şi către alte categorii (părinţi, familie, angajaţi etc.).*

**Obiectivele cercetării** au vizat:

1. Elaborarea scalei de măsurare şi evaluare a competenţei mediatice la cadrele didactice ca instrument util şi obiectiv de analiză şi prognoză psiho-pedagogică şi validarea scalei ca instrument de măsurare;
2. Identificarea dimensiunilor generale şi specifice ale competenţei mediatice;
3. Elaborarea unui cadru general metodologic de implementare a programelor de formare în pedagogia media pentru cadrele didactice din învăţământul preuniversitar pornind de la dimensiunile competenţei mediatice.

Obiectivele specifice au fost axate pe operaţionalizarea primelor două obiective generale în prima parte a cercetării, cel de a-l treilea, cadrul metodologic al programului de formare, fiind prezentat ulterior, în a doua parte.

### 1.2. Descrierea instrumentului de cercetare – Scala de Evaluare Standard Mixată (SESM)

Scala de evaluare a competenţei mediatice la cadrul didactic din învăţământul preuniversitar a fost elaborată după modelul Scalei de Evaluare Standard Mixtă (SESM), fiind o scală de ancore comportamentale. Modelul SESM, utilizat experimental pentru prima dată în Finlanda, a fost descris metodologic în lucrarea lui Horia Pitariu (1994) *Managementul resurselor umane. Măsurarea performanţelor umane* şi, de asemenea, a fost aplicat pentru evaluarea comportamentelor manageriale ale directorilor de şcoli de Loredana Cădariu în *Management educaţional. Evaluarea comportamentului managerial al directorului de şcoală* (2004).

SESM aduce o serie de avantaje, iar rezultatele obţinute au fost considerate încurajatoare comparativ cu sistemele de apreciere tradiţionale (Blanz, Ghiselli, 1972). Printre avantajele enunţate au fost menţionate: obţinerea unei distribuţii simetrice a evaluărilor, o diminuare a erorii indulgenţei şi identificarea competenţei evaluative a evaluatorilor (mai competenţi şi mai puţin competenţi). De asemenea, este menţionat constant ca posibil dezavantaj posibilitatea creşterii efectului de halo, dar fără a limita valoarea SESM.

Din punct de vedere metodologic, am considerat util şi concordant cu obiectivele de cercetare propuse, alegerea acestui tip de instrument de cercetare şi aplicarea sa.

Una din motivaţiile care au fundamentat alegerea acestui instrument de cercetare a constituit-o identificarea dimensiunilor competenţei comunicaţionale, ceea ce a presupus un efort investigativ calitativ şi cantitativ, bazat pe profilul conturat de cadrele didactice şi elevi. Pentru această cerinţă, utilizarea SESM a constituit un avantaj.

De asemenea, utilizarea SESM în aria de cercetare aferentă ştiinţelor comunicării reprezintă o noutate şi poate constitui un instrument investigativ eficient şi pentru alte subiecte de cercetare. Elementul central al SESM îl constituie exemplul/ancora comportamentală. Acesta reprezintă o dimensiune conturată de analiza şi experienţa empirică şi nu un aliniament extern presupus de cercetător.

SESM este un instrument de cercetare complex care presupune două nivele complementare şi omogene: unul al identificării dimensiunilor/criteriilor de măsurare şi unul al măsurării şi evaluării unitare.

Din acest punct de vedere, SESM este utilă în conturarea elementelor centrale ale definiţiei, ale conceptului de „competenţă mediatică", o definire aplicată, care este punctată de utilizatori.

Nu în ultimul rând, SESM este fundamentată pe competenţa evaluativă a cadrului didactic, acest fapt constituind un avantaj în efectuarea cercetării propriu-zise, cu atât mai mult cu cât erorile posibile datorate indulgenţei sau efectului de halo, sunt diminuate sau restrânse prin respectarea paşilor metodologici parcurşi.

Scala presupune definirea unor dimensiuni pe trei niveluri de competenţă, evaluatorul încadrând subiectul pe fiecare nivel prin notarea în dreptul afirmaţiilor (item descriptiv) a unui indice superior/inferior modului de comportament descris pentru persoana evaluată. Descrierile comportamentale sunt „mixate" aleatoriu într-o fişă pe care evaluatorul trebuie să o utilizeze în aprecierile sale. Superioritatea SESM rezidă în diminuarea efectului indulgenţei deoarece evaluatorul va răspunde la toate cele trei afirmaţii descriptive ale unei dimensiuni spre deosebire de scalele tradiţionale care folosesc doar aprecierea unei singure afirmaţii descriptive. Acest aspect va contribui şi la creşterea fidelităţii SESM prin conexiunea dintre cele trei aprecieri cu fiecare dimensiune a competenţei.

Elaborarea Scalei presupune o serie de 5 etape, în urma cărora reiese descrierea comportamentală specifică unei profesii. Scopul cercetării de faţă a fost acela de a descrie comportamentele specifice exercitării competenţei mediatice, comunicaţionale şi informaţionale la cadrul didactic, existenţa pe nivelul mediu şi superior a acestor comportamente denotând o mai bună înţelegere a procesului mediatic şi informaţional, o evaluare analitică a efectelor media în rândul tinerilor şi dezvoltarea spiritului critic al elevilor în ceea ce priveşte consumul mediatic, în special cel al spaţiului „virtual". Nu în ultimul rând, s-a dovedit că utilizarea NTIC, a noilor media în cadrul procesului instructiv-educativ activează procesul de învăţare, creează efecte participative din partea elevilor, iar conţinuturile ştiinţifice se reţin mai uşor.

### 1.3. Descrierea eşantionului

În prima etapă eşantionul a fost format din cadre didactice cu o vechime de cel puţin 5 ani în învăţământ din judeţul Hunedoara. Am ales ca, pe parcursul elaborării scalei, subiecţii din

eşantion să varieze din trei judeţe ale Regiunii de Vest, respectiv Hunedoara, Caraş-Severin şi Timiş, în scopul validităţii şi fidelităţii cercetării. Din punctul de vedere al metodologiei cercetării, eşantionul a fost unul de convenienţă, diferit pentru fiecare etapă a elaborării scalei.

De asemenea, conform metodologiei de scalare, fiecărei etape din cele cinci îi corespunde un alt set de subiecţi, aceştia fiind diferiţi de la o etapă la alta până la elaborarea propriu-zisă a instrumentului de cercetare/măsurare. Am considerat util, în scopul creşterii gradului de fidelitate, varierea subiecţilor din eşantion nu doar după criteriul zonal (pe cele trei judeţe, rural şi urban), dar şi după ciclul de învăţământ la care cadrul didactic predă (preşcolar, primar, gimnazial şi liceal). Am adoptat acest criteriu urmărind aplicarea, formarea şi exersarea competenţei mediatice încă din primele trepte ale şcolarizării. De asemenea, folosirea unui astfel de eşantion consider că denotă un mai mare grad de generalizare al scalei.

### 1.4. Metodologia de cercetare

*Etapa I: Etapa discuţiilor individuale*

În această etapă au avut loc discuţii individuale purtate cu cadrele didactice aflate la cursuri de formare continuă din judeţul Hunedoara. Discuţiile au vizat următoarele aspecte:

- identificarea influenţelor media care se exercită asupra tinerilor, respectiv asupra elevilor din clasele unde predau;

- identificarea dimensiunilor ce caracterizează un cadru didactic eficient în gestionarea consumului mediatic şi a influenţelor acestuia.

Pentru prima etapă, structura eşantionului se prezintă astfel, în funcţie de vârstă, sex şi nivelul de învăţământ la care predă şi este format din cadre didactice din judeţul Hunedoara prezente la curs, alese în mod aleatoriu:

*Tabel 9: Structura eşantionului – etapa I*

| Nr. Subiect | Sex | Vârstă | Nivel de învăţământ |
|---|---|---|---|
| 1 | M | 52 | Liceu/ SAM |
| 2 | M | 47 | Liceu/SAM |
| 3 | F | 28 | Liceu/SAM |
| 4 | F | 45 | Liceu/SAM |
| 5 | F | 36 | Liceu/SAM |
| 6 | F | 26 | Liceu/SAM |
| 7 | M | 31 | Liceu/SAM |
| 8 | M | 42 | Liceu/SAM |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 9 | F | 55 | Liceu/SAM |
| 10 | M | 25 | Liceu/SAM |

În vederea îndeplinirii primei sarcini, s-au purtat discuţii colective cu un număr de 25 de persoane. În urma discuţiilor, cadrele didactice au realizat un tabel exhaustiv privind propria percepţie asupra celor mai des întâlnite efecte pe care media le au asupra elevilor (tabel 10). Aceste rezultate sunt un produs subiectiv al cadrelor didactice menit să contureze percepţia generală, comună pe care cadrele didactice o au cu privire consumul mediatic al elevilor lor atât din perspectiva efectelor, cât şi din cea a recompenselor. Răspunsurile s-au bazat pe experienţa didactică, pe exemple oferite din activitatea profesională zilnică. Cadrele didactice din structura acestui eşantion au optat pentru parcurgerea modulului de „Management şi comunicare" al programului de formare continuă „Managementul organizaţiei comunicante", respectiv discuţiile colective iniţiale s-au desfăşurat în cadrul disciplinei „Educaţia în societatea informaţională".

*Tabel 10: Percepţia cadrelor didactice cu privire la efectele şi recompensele media*

| **Pozitive** | **Negative** |
|---|---|
| Facilitează informarea | Expunere la violenţă |
| Aptitudini ridicate de comunicare | Creează dependenţă |
| Schimb de idei | Oboseală, afectează sănătatea |
| Abilităţi de căutare, de selectare a informaţiei după criterii proprii | Lipsa comunicării directe, FtF |
| Învăţare prin descoperire | Manipulare |
| Îmbogăţirea cunoştinţelor | Confuzia de valori |
| Abilităţi tehnice de utilizare a noilor tehnologii | Pierderea de timp |
| Acces facil | - |
| Învăţarea unei limbi străine (limbajul computerelor, în special limba engleză) | - |
| Folosirea în cadrul orelor de şcoală | - |

Răspunsurile au fost redate în ordinea frecvenţei enunţării, incluzând şi reformulările care se încadrau într-una dintre categoriile enunţate. Prima observaţie este dihotomia dintre percepţiile pozitive şi negative identificate de cadrele didactice, fapt ce denotă o poziţie echilibrată în privinţa acestor efecte. Mai mult decât atât, cadrele didactice recunosc că percepţia pozitivă este mai generală, o parte din conţinutul media fiind adesea folosit în cadrul orelor de curs la diferite discipline (biologie, ştiinţele naturii, geografie, limbi străine etc.). O altă observaţie este aceea că percepţia negativă nu vizează un anumit mijloc de comunicare (televiziune, internet – acestea fiind cele mai des enunţate în exemplificarea efectelor), ci este percepută tot la modul general. În

acelaşi timp, elementele pozitive enunţate s-au referit cu preponderenţă la mediul virtual al internetului, unde abilităţile de utilizare a computerului sunt considerate benefice.

În ceea ce priveşte cea de a doua sarcină, s-a ales aleatoriu un număr de 10 subiecţi (structura eşantionului a fost redată anterior) dintre cadrele didactice participante la discuţia colectivă iniţială. Cu aceştia s-au purtat discuţii individuale de aproximativ 20-30 minute în vederea enumerării şi definirii unui număr de 12 dimensiuni ale competenţei mediatice. Discuţiile s-au axat pe metodologia interviului nestructurat, subiectul dezbătut fiind ce anume ar caracteriza un cadru didactic care ar avea o competenţă mediatică. Ghidul de interviu utilizat a vizat următoarele categorii de întrebări:

- „consideraţi că mijloacele de comunicare vă influenţează activitatea zilnică? În ce fel?"
- „dar activitatea profesională, la şcoală sau în clasă?"
- „puteţi exemplifica ce fel de influenţe ale acestor mijloace se exercită asupra elevilor?"
- „cum gestionaţi dvs. aceste influenţe pe care le întâlniţi la elevi şi cum le corelaţi cu activitatea dvs. didactică?"
- „ce calităţi consideraţi că ar trebui să aveţi pentru a gestiona eficient aceste mijloace?"
- „puteţi să le descrieţi oferind exemple din activitatea dvs. didactică?"
- „în ce măsură credeţi că aceste calităţi şi exemplele date de dvs. ar descrie un cadru didactic ce deţine competenţa mediatică? Ce aţi modifica (dacă este cazul)?"

Menţionez că dimensiunile şi denumirea acestora reprezintă un produs subiectiv al cadrelor didactice din acest eşantion. În urma discuţiilor au reieşit mai multe dimensiuni, însă o parte din acestea s-au repetat, iar altele au fost enunţate doar o singură dată. Prin urmare, respectând metodologia de elaborare a scalei, am ales în ordinea descrescătoare a frecvenţei următoarele dimensiuni şi definiţiile lor redate în tabelul 11.

În ceea ce priveşte cele 12 dimensiuni ale competenţei mediatice rezultate în urma procesului de selecţie pe baza cele mai mari frecvenţe, acestea se prezintă astfel:

*Tabel 11: Cele 12 dimensiuni ale competenţei mediatice*

| ***Nr.*** | ***Dimensiunea*** | ***Definirea dimensiunii*** |
|---|---|---|
| 1.A. | Deschidere | Capacitatea de a manifesta interes pentru nou şi flexibilitate în faţa schimbării, preocuparea faţă de progresul tehnic, social, profesional. |
| 2.B. | Comunicare | Capacitatea cadrului didactic de a transmite şi recepţiona mesaje în bune condiţii ca bun orator, pe baza unui feed-back eficient, de a asigura o ascultare activă, de a manifesta empatie în relaţia |

| | | |
|---|---|---|
| | | cu elevii (prin surprinderea şi decodificarea mesaje subliminale şi nonverbale), de a gestiona eficient conflicte; de a relaţiona autentic indiferent de spaţiul comunicaţional (direct sau mediat) |
| 3.C. | Capacitatea de analiză şi sinteză | Capacitatea de a manifesta gândire critică în contextul abundenţei informaţionale prin utilizarea unor metode active de predare (problematizare, joc, schematizare etc.) şi de a realiza conexiuni între informaţiile primite. |
| 4.D. | Tehnicitate | Utilizarea activă şi eficientă a mijloacelor media, a tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale şi corelarea utilizării acestora cu conţinuturile didactice |
| 5.E. | Competenţă profesională | Grad ridicat de pregătire în domeniul de specialitate prin studii fundamentale, formare continuă şi auto-perfecţionare pentru o completare a conţinuturilor ştiinţifice şi o re-organizare permanentă a acestora |
| 6.F. | Flexibilitate/ toleranţă | Capacitatea de adaptare la diversitatea relaţiilor şi a informaţiilor, de acceptare şi înţelegere faţă de multitudinea situaţiilor întâlnite, a ideilor şi opiniilor argumentate |
| 7.G. | Integrativ | Preocuparea continuă pentru utilizarea şi transpunerea conţinutului mediatic ca material didactic, utilizarea media în cadrul orelor ca mijloace didactice de învăţare şi pentru oferirea de grile, criterii de selecţia a informaţiei utile pentru procesul de învăţare (plierea conţinutului mediatic pe cerinţe educaţionale) |
| 8.H. | Empatie | Disponibilitatea de a fi un sprijin real pentru elevi prin crearea unei atmosfere prietenoase pentru rezolvarea problemelor lor şi obţinerea acordului comun, de a intui trăirile şi stările celor din jur (elevi, colegi, părinţi) |
| 9.I. | Răbdare | Capacitatea cadrului didactic de a manifesta înţelegere, îngăduinţă faţă de elevi şi utilizarea metodelor gândirii deductive şi inductive în predarea conţinuturilor în funcţie de specificul elevilor |
| 10.J. | Toleranţă | Grija pentru promovarea valorilor autentice, a respectului reciproc, a *alter-ului* şi a diversităţii etnice şi culturale |
| 11.K. | Creativitate | Capacitatea de a identifica soluţiile adecvate la evenimentele şi situaţiile din clasă, de a adapta informaţia folosind strategii de predare şi mijloace de învăţare în funcţie de particularităţile elevului |

| | | |
|---|---|---|
| 12.L. | Management | Gestionarea corectă, eficientă şi activă a conţinutului mediatic şi informaţional, formarea elevilor a competenţelor de utilizare, documentare, evaluare a conţinutului mediatic, a noilor media şi a noilor tehnologii informaţionale şi comunicaţionale |

Prin urmare, respectând metodologia scalelor cu ancore comportamentale, am păstrat denumirea de *dimensiuni* pentru a caracteriza cadrul didactic ce deţine o competenţă mediatică, deşi poate mai indicat ar fi fost cea de domenii sau de trăsături. Subiecţii au considerat că, fără a avea aceste *dimensiuni*, un cadru didactic nu s-ar putea caracteriza prin manifestarea competenţei mediatice în activitatea didactică. Tocmai pentru a înţelege cu exactitate la ce anume se face referire când au fost enumerate *dimensiunile*, s-a cerut şi definirea, explicarea acestora.

*Etapa a II-a: Generarea exemplelor comportamentale*

În această etapă, conform metodologiei de scalare, se generează un set de exemple comportamentale pentru fiecare dimensiune identificată în etapa anterioară, pe trei nivele: superior, mediu şi inferior. Exemplele comportamentale sunt identificate de un alt eşantion de cadre didactice, diferit de cel dintâi, din judeţul Caraş-Severin. Eşantionul este prezentat în tabelul următor (tabel 12). Cadrele didactice au fost selectate aleatoriu dintre cursanţii care parcurgeau acelaşi program de formare continuă cu cel menţionat anterior în judeţul Hunedoara („Managementul organizaţiei comunicante").

*Tabel 12: Structura eşantionului – etapa a II-a*

| Nr. Subiect | Sex | Vârstă | Nivel de învăţământ |
|---|---|---|---|
| 1 | M | 53 | Gimnaziu |
| 2 | F | 47 | Gimnaziu |
| 3 | F | 25 | Preşcolar |
| 4 | F | 31 | Preşcolar |
| 5 | F | 43 | Primar |
| 6 | F | 26 | Primar |
| 7 | M | 31 | Gimnaziu |
| 8 | M | 42 | Gimnaziu |
| 9 | F | 52 | Primar |
| 10 | F | 25 | Gimnaziu |

Această etapă a necesitat un timp mai îndelungat datorită unor întâlniri succesive care au avut loc în vederea explicării sarcinii şi a cerinţelor, dar şi a contextului general al cercetării şi tematicii abordate. Totodată, au avut loc reveniri asupra exemplelor comportamentale generate

pentru detalieri şi pentru clarificări. S-au întâmpinat obstacole datorate duratei de timp pentru generarea exemplelor (aproximativ 45 minute), volumului de muncă (36 exemple pentru fiecare persoană), repetării exemplelor generate sau necompletării pentru fiecare item. Astfel, pentru fiecare din cele 12 dimensiuni s-au elaborat câte 3 exemple (pe cele trei nivele: superior, mediu şi inferior), având ca rezultat un număr de 108 exemple.

Din cele 108 exemple generate s-au selectat doar 36 pe baza următoarelor criterii:

a. Corelarea exemplelor cu dimensiunile definite;

b. Frecvenţa anumitor exemple în descrierea unei dimensiuni (s-a luat în considerare frecvenţa cea mai mare);

c. Realismul exemplelor faţă de activitatea din şcoală;

d. Gradul de generalitate al situaţiilor prezentate (aplicabil şi la alte cicluri de învăţământ, discipline etc.);

e. Claritatea exprimării.

Exemplele comportamentale generate pentru cele 12 dimensiuni ale competenţei mediatice rezultate sunt prezentate în următorul tabel (Tabel 13):

*Tabel 13: Exemplele comportamentale*

| **Dimensiunea** | **Definirea dimensiunii** | **Exemple comportamentale pe nivele** | | |
|---|---|---|---|---|
| | | **Superior** | **Mediu** | **Inferior** |
| 1.A. Deschidere | Capacitatea de a manifesta interes pentru nou şi flexibilitate în faţa schimbării, preocuparea faţă de progresul tehnic, social, profesional. | În vederea introducerii tehnologiilor informaţionale la ore, este permanent preocupat de aplicarea lor eficientă şi de evoluţia formării şi a programelor în acest domeniu. | Deşi manifestă unele rezerve faţă de noutăţi, le acceptă pe baza unor formări solide şi exemple argumentate. | Are principii conservatoare şi stilul său de predare este loial metodologiilor deprinse în formarea iniţială. |
| 2.B.Comunicare | Capacitatea cadrului didactic de a transmite şi recepţiona mesaje în bune condiţii ca bun orator, pe baza unui feed-back eficient, de a asigura o ascultare activă, de a manifesta empatie în relaţia cu elevii (prin surprinderea şi decodificarea mesaje subliminale şi nonverbale), de a gestiona eficient conflicte; de a relaţiona autentic indiferent de spaţiul comunicaţional (direct sau mediat). | În orice situaţie, în cadrul formal sau informal, păstrează toate canalele de comunicare deschise cu elevii, dezvoltând o relaţie comunicaţională egală şi folosind aceleaşi mijloace de informare ca şi ei. | Deşi are o relaţie comunicaţională eficientă cu elevii în timpul orelor, uneori nu are răbdarea de a-i asculta. | De fiecare dată, elevii sunt reticenţi să i se adreseze atât la ore cât şi în afara lor. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 3.C. Capacitatea de analiză şi sinteză | Capacitatea de a manifesta gândire critică în contextul abundenţei informaţionale prin utilizarea unor metode active de predare (problematizare, joc, schematizare etc.) şi de a realiza conexiuni între informaţiile primite. | Când trebuie predată o lecţie nouă, se focalizează pe competenţele specifice urmărite corelate cu stilurile de învăţare proprii ale elevilor. | Deşi conţinutul ştiinţific al lecţiei permite, nu este interesat de legături transdisciplinare şi foloseşte metode şi tehnici frontale. | Întotdeauna la lecţiile de predare nu îşi atinge obiectivele propuse şi continuă în ora următoare. |
| 4.D. Tehnicitate | Utilizarea activă şi eficientă a media, a tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale şi corelarea utilizării acestora cu conţinuturile didactice. | Indiferent de conţinutul ştiinţific al lecţiei, utilizează sau face referiri la noile tehnologii şi media (calculator, internet, presă), adaptând exemplele pentru eficienţa înţelegerii. | Doar când este o inspecţie sau o lecţie deschisă foloseşte noile tehnologii în predare. | Este reticent la utilizarea noilor tehnologii şi consideră că lecţia este mai bine înţeleasă cu creta şi tabla. |
| 5.E. Competenţă profesională | Grad ridicat de pregătire în domeniul de specialitate prin studii fundamentale, formare continuă şi auto-perfecţionare pentru o completare a conţinuturilor ştiinţifice şi o re-organizare permanentă a acestora. | Cu prilejul întâlnirilor metodice din şcoală, prezintă colegilor, din proprie iniţiativă, ultimele noutăţi privind formarea continuă de la CCD sau Inspectoratul Şcolar. | Participă la cursurile de formare organizate de diferite instituţii educaţionale doar dacă mai participă şi alţi colegi. | Deşi sunt gratuite şi obligatorii, consideră că de la cursurile de formare nu învaţă nimic şi sunt pierdere de vreme. |
| 6.F. Flexibilitate | Capacitatea de adaptare la diversitatea relaţiilor şi a informaţiilor, de acceptare şi înţelegere faţă de multitudinea situaţiilor întâlnite, a ideilor şi opiniilor argumentate. | În opinia sa, consideră că elevul nu este niciodată de vină şi îşi bazează stilul de predare pe învăţarea pozitivă. | Consideră că atunci când greşeşte şi elevul poartă o parte din vină. | Nu tolerează nici un fel de comportament deranjant la ore şi nu iartă elevii care au greşit. |
| 7.G. Integrativ | Preocuparea continuă pentru utilizarea şi | La orele sale, îşi formulează frecvent | Uneori foloseşte internetul ca material bibliografic în | De fiecare dată atrage atenţia elevilor despre |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | transpunerea conţinutului mediatic ca material didactic, utilizarea media în cadrul orelor ca mijloace didactice de învăţare şi pentru oferirea de grile, criterii de selecţia a informaţiei utile pentru procesul de învăţare (plierea conţinutului mediatic pe cerinţe educaţionale). | exemplele pe baza unor filme sau seriale, pe articole din presă sau pagini de internet şi argumentează şi emite judecăţi de valoare privind calitatea acestora. | întocmirea unor referate individuale sau proiecte colective. | slaba calitate a celor care urmăresc telenovele şi despre felul în care calculatorul şi televizorul distrug sănătatea. |
| 8. H. Empatie | Disponibilitatea de a fi un sprijin real pentru elevi prin crearea unei atmosfere prietenoase pentru rezolvarea problemelor lor şi obţinerea acordului comun, de a intui trăirile şi stările celor din jur (elevi, colegi, părinţi). | Întotdeauna la sfârşitul fiecărei ore îşi rezervă câteva minute pentru a mai discuta despre problemele şi preocupările elevilor de la şcoală sau de acasă. | Consideră că problemele elevilor de la şcoală se discută doar în cadrul orelor de dirigenţie. | Doar când este interesat de prestaţia vreunui coleg, întreabă elevii despre preocupările lor. |
| 9. I. Răbdare | Capacitatea cadrului didactic de a manifesta înţelegere, îngăduinţă faţă de elevi şi utilizarea metodelor gândirii deductive şi inductive în predarea conţinuturilor în funcţie de specificul elevilor. | Frecvent desemnează elevii să urmărească anumite emisiuni sau să citească anumite ziare sau pagini de internet pentru a le discuta la ore. | Uneori, la orele sale, explică cu amabilitate orice subiect sau temă întâlnită de elevi prin mass-media. | Indiferent de solicitările elevilor de a analiza anumite emisiuni sau de a discuta diferite subiecte din mass-media, cadrul didactic adoptă un stil de predare şi un comportament autoritar, folosind o tonalitate ridicată a vocii. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 10.J. Toleranţă | Grija pentru promovarea valorilor autentice, a respectului reciproc, a *alterului* şi a diversităţii etnice şi culturale. | Ori de câte ori este întrebat, explică în mod autentic teme legate de minorităţi şi ori de câte ori are ocazia încurajează diversitatea etnică şi culturală. | În unele situaţii delicate, adoptă un comportament evitant în discutarea problemelor minorităţilor (etnice, sexuale, religioase), fără a face nici un fel de referiri. | De cele mai multe ori foloseşte un limbaj jignitor la adresa elevilor şi mai ales cu adresabilitate la unele minorităţi (etnice, sexuale şi religioase). |
| 11.K. Creativitate | Capacitatea de a identifica soluţiile adecvate la evenimentele şi situaţiile din clasă, de a adapta informaţia folosind strategii de predare şi mijloace de învăţare în funcţie de particularităţile elevului. | Ori de câte ori are ocazia încurajează elevii să folosească şi să creeze la orele sale mici filme, pagini de internet sau articole de ziare sau reviste pentru a motiva elevii. | Uneori încurajează elevii în conceperea, realizarea şi susţinerea apariţiilor unor publicaţii ca revista clasei, jurnalul clasei, emisiuni radio, pagini web. | Cadrul didactic nu manifestă interes, disponibilitate pentru a susţine elevii în realizarea de reviste, emisiuni, pagini web etc. |
| 12.L. Management | Gestionarea corectă, eficientă şi activă a conţinutului mediatic şi informaţional, formarea elevilor a competenţelor de utilizare, documentare, evaluare a conţinutului mediatic, a noilor media şi a noilor tehnologii informaţionale şi comunicaţionale. | Îşi centrează temele pentru acasă pe munca în echipă, oferind elevilor subiecte de actualitate pentru realizarea proiectelor practice inspirate din media (emisiunea preferată, noutăţi de specialitate etc.). | Deşi consideră binevenite informaţiile noi aduse de elevi de pe internet, le verifică şi le comentează doar uneori când are timp. | Aproape niciodată nu verifică temele pentru acasă, indiferent de efortul depus de elevi pentru căutarea, documentarea şi utilizarea celor mai noi subiecte şi resurse informaţionale. |

*Etapa a III-a: Retroversia exemplelor comportamentale*

Conform tehnicii de proiectare a scalelor de evaluare (SEAC – scala de evaluare cu ancore comportamentale şi SESM – scala de evaluare standard mixată), cele 36 de exemple comportamentale generate în etapa anterioară au fost aşezate într-o ordine aleatorie într-un chestionar. Acest tip de chestionar a fost distribuit unui număr de 35 de cadre didactice, altele decât cele din etapele anterioare. Aceşti subiecţi au realizat operaţia de retroversiune, adică de redistribuire a exemplelor pe cele 12 dimensiuni/scale ipotetice.

Structura eşantionului de subiecţi utilizaţi în această etapă este prezentată în tabelul 14. Cadrele didactice cuprinse în această etapă au fost selectate aleatoriu de la unităţi şcolare din oraşul Reşiţa (2 licee, un grup şcolar şi 4 şcoli generale) şi din mediul rural (1 liceu din zona comunei Bozovici, judeţul Caraş-Severin). Chestionarele au fost auto-administrate însă instructajul a fost realizat verbal pe perioada completării (dacă a fost cazul). Menţionăm că timpul de răspuns a fost ridicat (aprox. 50 minute), fapt ce a determinat o solicitare destul de mare din partea respondenţilor. Ca urmare, s-a înregistrat şi un număr relativ ridicat de non-răspunsuri (15), acestea fiind eliminate. Prin urmare, analiza s-a efectuat pe 35 de răspunsuri valide.

*Tabel 14: Structura eşantionului – etapa a III-a*

| Nr. crt. | Vârsta | Vechime în ani | Nivel de învăţământ | Sex |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 32 | 2 | Gimnaziu | F |
| 2 | 35 | 10 | Gimnaziu | M |
| 3 | 23 | 1 | Gimnaziu | F |
| 4 | 41 | 20 | Gimnaziu | M |
| 5 | 29 | 9 | Gimnaziu | F |
| 6 | 38 | 14 | Gimnaziu | F |
| 7 | 30 | 4 | Gimnaziu | M |
| 8 | 24 | 1 | Gimnaziu | F |
| 9 | 26 | 3 | Gimnaziu | F |
| 10 | 62 | 41 | Gimnaziu | M |
| 11 | 42 | 19 | Gimnaziu | F |
| 12 | 44 | 18 | Gimnaziu | F |
| 13 | 44 | 20 | Gimnaziu | F |
| 14 | 42 | 2 | Gimnaziu | M |
| 15 | 32 | 8 | Gimnaziu | F |
| 16 | 29 | 5 | Liceal | F |
| 17 | 23 | 1 | Liceal | M |
| 18 | 45 | 17 | Liceal | F |
| 19 | 36 | 9 | Liceal | F |
| 20 | 55 | 24 | Liceal | F |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 21 | 49 | 16 | Liceal | M |
| 22 | 48 | 22 | Liceal | F |
| 23 | 28 | 3 | Liceal | F |
| 24 | 37 | 19 | Liceal | F |
| 25 | 55 | 30 | Liceal | F |
| 26 | 41 | 17 | Liceal | M |
| 27 | 42 | 22 | Liceal | F |
| 28 | 51 | 30 | Liceal | M |
| 29 | 35 | 5 | Liceal | M |
| 30 | 26 | 3 | Liceal | F |
| 31 | 29 | 2 | Liceal | F |
| 32 | 44 | 17 | Liceal | F |
| 33 | 37 | 12 | Liceal | M |
| 34 | 32 | 10 | Liceal | F |
| 35 | 57 | 25 | Liceal | F |

În urma aplicării metodologiei de elaborare a scalei, s-au reţinut acele exemple la care s-a obţinut o realocare de peste 60% şi acele dimensiuni care au înregistrat realocări de peste 80% din exemplele comportamentale generate anterior. Astfel, s-au desprins următoarele dimensiuni cu exemplele comportamentale aferente, după cum sunt prezentate în tabelul următor (tabelul 15):

*Tabel 15: Distribuţia procentuală a realocării dimensiunilor comportamentale*

| **Dimensiunea** | **Retroversia** |
|---|---|
| 1A Deschidere | **82%** |
| 2B Comunicare | **92%** |
| 3C Analiză şi sinteză | **83%** |
| 4D Tehnicitate | **84,50%** |
| 5E Competenţă profesională | **89%** |
| 6F Flexibilitate | 56% |
| 7G Integrativ | **82,50%** |
| 8H Empatie | 47% |
| 9I Răbdare | 47% |

| | |
|---|---|
| 10J Toleranţă | **94%** |
| 11K Creativitate | **83,50%** |
| 12L Management | **81,50%** |

După cum reiese din datele prezentate anterior, dimensiunile rămase sunt în număr de 9 astfel: deschidere, comunicare, capacitatea de analiză şi sinteză, tehnicitate, competenţă profesională, integrativitate, toleranţă, creativitate, management. Consider că neselectarea celor 3 dimensiuni, respectiv răbdare, empatie şi flexibilitate, aşa cum a rezultat şi din prelucrarea răspunsurilor, s-a datorat suprapunerii definiţiilor dimensiunilor între 8H – Empatie şi 9I – Toleranţă, iar exemple comportamentale ale dimensiunii 6F – Flexibilitate au fost nealocate corespunzător şi confundate preponderent cu cele de la 2B – Comunicare.

Chestionarul de realocare a exemplelor comportamentale şi instructajul aferent sunt prezentate în Anexa1.

*Etapa a IV-a Scalarea exemplelor – Acordarea de note*

În această etapă, un lot de 20 de cadre didactice au acordat note pe o scală de 1 la 7 (unde 1 reprezintă nota cea mai mică, iar 7 nota maximă) fiecărei descrieri comportamentale a fişei, după cum specifică metodologia (Pitariu, 1994,180). Acordarea de note se poate realiza corespunzător şi unor scale de la 1 la 5 sau 1 la 9. Opţiunea pentru scala cu 7 trepte a avut ca fundament numărul mai redus al dimensiunilor, respectiv al exemplelor comportamentale (9, respectiv 27). În final au fost eliminate exemplele care au realizat o abatere standard mai mare de 1,5.

Eşantionul care a realizat scalarea exemplelor comportamentale a fost format din inspectori de specialitate, responsabili cu formarea continuă şi comisiile metodice din şcoli din judeţele Timiş şi Hunedoara. Au fost repartizaţi câte 10 inspectori pentru fiecare din cele două judeţe. Structura acestuia este descrisă în tabelul 16.

*Tabel 16: Structura eşantionului - etapa a IV-a*

| Nr.crt. | Vârsta | Vechime ca inspector (ani) | Sex |
|---|---|---|---|
| 1 | 48 | 5 | M |
| 2 | 38 | 6 | F |
| 3 | 55 | 7 | M |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 4 | 43 | 3 | M |
| 5 | 36 | 3 | M |
| 6 | 50 | 6 | M |
| 7 | 49 | 4 | M |
| 8 | 51 | 3 | F |
| 9 | 42 | 5 | F |
| 10 | 53 | 4 | M |
| 11 | 40 | 3 | F |
| 12 | 44 | 4 | F |
| 13 | 55 | 4 | M |
| 14 | 49 | 3 | M |
| 15 | 37 | 2 | M |
| 16 | 41 | 2 | F |
| 17 | 50 | 4 | F |
| 18 | 59 | 5 | M |
| 19 | 47 | 7 | F |
| 20 | 31 | 2 | F |

Fiecare dintre subiecţi a completat cu o notă de la 1 la 7 corespunzătoare fiecărei dimensiuni a competenţei mediatice şi a exemplelor comportamentale aferente, de tip superior, mediu şi inferior.

Chestionarul distribuit şi instructajul aferent sunt prezentate în Anexa 2:

În urma analizei şi a calculării abaterilor standard pentru fiecare dimensiune şi a situaţiilor comportamentale aferente, valorile abaterilor standard care au reieşit sunt prezentate în tabelul 17:

*Tabel 17: Valorile standard pentru cele 9 dimensiuni*

| **Dimensiunea** | **Exemplul comportamental** | **Valorile standard** |
|---|---|---|
| 1A Deschidere | S | 1.1 |
| | M | 1.3 |
| | I | 1.1 |
| 2B Comunicare | S | 1.2 |
| | M | 1.4 |
| | I | 1.1. |
| 3C Capacitatea de analiză şi sinteză | S | 2.8 |
| | M | 2 |
| | I | 1.7 |
| 4D Tehnicitate | S | 1.4 |
| | M | 1.3 |
| | I | 1.1 |
| 5E Competenţă profesională | S | 2.3 |
| | M | 1.8 |
| | I | 1.9 |

| | | |
|---|---|---|
| 6F Integrativ | S | 1.3 |
| | M | 1.2 |
| | I | 1.1 |
| 7G Toleranţă | S | 0.9 |
| | M | 1.0 |
| | I | 1.1 |
| 8 H Creativitate | S | 1.5 |
| | M | 1.2 |
| | I | 1.1 |
| 9I Management | S | 1.2 |
| | M | 1.3 |
| | I | 1.1 |

În urma procesului de eliminare a exemplelor comportamentale care nu au obţinut o abatere standard mai mică sau egală de 1.5, s-au definitivat următoarele dimensiuni ale competenţei mediatice (tabelul 18): Deschidere, Comunicare, Tehnicitate, Integrativitate, Toleranţă, Creativitate şi Management.

*Tabel 18: Cele 7 dimensiuni finale ale competenţei mediatice*

| **Dimensiunea** | **Definirea dimensiunii** | **Exemple comportamentale pe nivele** | | |
|---|---|---|---|---|
| | | **Superior** | **Mediu** | **Inferior** |
| 1.A. Deschidere | Capacitatea de a manifesta interes pentru nou şi flexibilitate în faţa schimbării, preocuparea faţă de progresul tehnic, social, profesional. | În vederea introducerii tehnologiilor informaţionale la ore, este permanent preocupat de aplicarea lor eficientă şi de evoluţia formării şi a programelor în acest domeniu. | Deşi manifestă unele rezerve faţă de noutăţi, le acceptă pe baza unor formări solide şi exemple argumentate. | Are principii conservatoare şi stilul său de predare este loial metodologiilor deprinse în formarea iniţială. |
| 2.B. Comunicare | Capacitatea cadrului didactic de a transmite şi recepţiona mesaje în bune condiţii ca bun orator, pe baza unui feed-back eficient, de a asigura o ascultare activă, de a manifesta empatie în relaţia cu elevii (prin surprinderea şi decodificarea mesaje subliminale şi nonverbale), de a gestiona eficient conflicte; de a relaţiona autentic indiferent de spaţiul comunicaţional (direct sau mediat). | În orice situaţie, în cadrul formal sau informal, păstrează toate canalele de comunicare deschise cu elevii, dezvoltând o relaţie comunicaţională egală şi folosind aceleaşi mijloace de informare ca şi ei. | Deşi are o relaţie comunicaţională eficientă cu elevii în timpul orelor, uneori nu are răbdarea de a-i asculta. | De fiecare dată, elevii sunt reticenţi să i se adreseze atât la ore cât şi în afara lor. |
| 3.C. Tehnicitate | Utilizarea activă şi eficientă a media, a tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale şi | Indiferent de conţinutul ştiinţific al lecţiei, utilizează sau face referiri la noile tehnologii şi media (calculator, | Doar când este o inspecţie sau o lecţie deschisă foloseşte noile tehnologii în predare. | Este reticent la utilizarea noilor tehnologii şi consideră că lecţia este mai bine înţeleasă cu creta şi |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | corelarea utilizării acestora cu conţinuturile didactice. | internet, presă), adaptând exemplele pentru eficienţa înţelegerii. | | tabla. |
| 4.D. Integrativ | Preocuparea continuă pentru utilizarea şi transpunerea conţinutului mediatic ca material didactic, utilizarea media în cadrul orelor ca mijloace didactice de învăţare şi pentru oferirea de grile, criterii de selecţia a informaţiei utile pentru procesul de învăţare (plierea conţinutului mediatic pe cerinţe educaţionale). | La orele sale, îşi formulează frecvent exemplele pe baza unor filme sau seriale, pe articole din presă sau pagini de internet şi argumentează şi emite judecăţi de valoare privind calitatea acestora. | Uneori foloseşte internetul ca material bibliografic în întocmirea unor referate individuale sau proiecte colective. | De fiecare dată atrage atenţia elevilor despre slaba calitate a celor care urmăresc telenovele şi despre felul în care calculatorul şi televizorul distrug sănătatea. |
| 5.E.Toleranţă | Grija pentru promovarea valorilor autentice, a respectului reciproc, a *alterului* şi a diversităţii etnice şi culturale. | Ori de câte ori este întrebat, explică în mod autentic teme legate de minorităţi şi ori de câte ori are ocazia încurajează diversitatea etnică şi culturală. | În unele situaţii delicate, adoptă un comportament evitant în discutarea problemelor minorităţilor (etnice, sexuale, religioase), fără a face nici un fel de referiri. | De cele mai multe ori foloseşte un limbaj jignitor la adresa elevilor şi mai ales cu adresabilitate la unele minorităţi (etnice, sexuale şi religioase). |
| 6.F. Creativitate | Capacitatea de a identifica soluţiile adecvate la evenimentele şi situaţiile din clasă, de a adapta informaţia folosind strategii de predare şi mijloace de învăţare în funcţie de particularităţile elevului. | Ori de câte ori are ocazia încurajează elevii să folosească şi să creeze la orele sale mici filme, pagini de internet sau articole de ziare sau reviste pentru a motiva elevii. | Uneori încurajează elevii în conceperea, realizarea şi susţinerea apariţiilor unor publicaţii ca revista clasei, jurnalul clasei, emisiuni radio, pagini web. | Cadrul didactic nu manifestă interes, disponibilitate pentru a susţine elevii în realizarea de reviste, emisiuni, pagini web etc. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 7G. Management | Gestionarea corectă, eficientă şi activă a conţinutului mediatic şi informaţional, formarea elevilor a competenţelor de utilizare, documentare, evaluare a conţinutului mediatic, a noilor media şi a noilor tehnologii informaţionale şi comunicaţionale. | Îşi centrează temele pentru acasă pe munca în echipă oferind elevilor subiecte de actualitate pentru realizarea proiectelor practice inspirate din media (emisiunea preferată, noutăţi de specialitate etc.). | Deşi consideră binevenite informaţiile noi aduse de elevi de pe internet, le verifică şi le comentează doar uneori când are timp. | Aproape niciodată nu verifică temele pentru acasă, indiferent de efortul depus de elevi pentru căutarea, documentarea şi utilizarea celor mai noi subiecte şi resurse informaţionale. |

*Etapa a V-a  Elaborarea formei finale a fişei de evaluare*

Pentru fiecare dimensiune a competenţei mediatice au fost generate câte trei exemple/situaţii comportamentale de tip superior, mediu şi inferior. Aceste exemple ancoră au fost cuprinse aleatoriu într-un chestionar a cărei formă finală este prezentată în Anexa 3.

Forma finală a fişei de evaluare se adresează în primul rând cadrelor didactice ca element de evaluare şi autoevaluare transdisciplinar (indiferent de specializarea dobândită şi de aria curriculară predată) şi în al doilea rând elevilor care pot evalua comportamentul mediatic al propriilor profesori, cu atât mai mult cu cât la clasele mari de liceu (dar nu numai) se desfăşoară chiar discipline opţionale de „competenţă în media" (manual Humanitas, 2004). Totodată, se poate constitui şi într-un instrument de evaluare necesar cadrelor didactice responsabile cu formarea profesională continuă, profesorilor metodişti, inspectorilor de specialitate şi managementului unităţilor şcolare. Evaluarea întreprinsă în acest mod trebuie considerată exhaustivă, generală şi nu una valorică (prin acordarea de calificative). Astfel de evaluări necesită administrări periodice pentru realizarea unei analize consistente a nevoilor de formare a cadrelor didactice şi pentru oferirea răspunsului necesar dat de şcoală presiunilor exercitate de societatea virtuală, a informaţiei şi comunicării contemporane.

Litera din dreptul fiecărei afirmaţii ne indică dimensiunea de care aparţine. De asemenea, în dreptul fiecărei afirmaţii s-a notat, doar pentru uzul cercetătorului, nivelul de competenţă descris (S= superior, M=mediu, I=inferior). Acestea nu se regăsesc pe fişele completate de subiecţi.

Sistemul de acordare a notelor pe o SESM provine din aplicarea următoarei formule (Pitariu, 1994, 180-181): echivalentul numeric al răspunsului la afirmaţia care semnifică un comportament superior „+" (+ = 8, 0 = 7, - = 6) la care se adaugă echivalentul numeric al răspunsului la afirmaţia care descrie un comportament mediu „0" (+ = 5, 0 = 4, - = 3) plus echivalentul numeric al răspunsului la afirmaţia care semnifică un comportament inferior „-„ (+ = 2, 0 = 1, -  = 0) – 8.

În sistemul de evaluare SESM evaluatorul acordă cele trei tipuri de calificative („+", „-„ sau „0") pentru fiecare dimensiune a câte trei tipuri de situaţii comportamentale. Prin urmare, vor exista 27 de combinaţii posibile pentru o singură dimensiune, iar fiecare dintre acestea primeşte o valoare numerică care reflectă ponderea dimensiunii descrise.

### 1.5. Aplicarea pe teren a fişei de evaluare a competenţei mediatice prin utilizarea SESM

Etapa de aplicare pe teren a fişei de evaluare competenţei mediatice la cadrele didactice prin utilizarea SESM s-a desfăşurat în cadrul unor unităţi şcolare reşiţene, demersul constând în aplicarea fişei SESM de către manageri ai şcolilor respective, subiecţii fiind cadrele didactice din acele şcoli. Menţionăm că aplicarea scalei nu s-a realizat frontal pentru întreaga unitate de învăţământ, ci individual, cadrul didactic evaluat fiind stabilit aleatoriu de către cercetător. Prin aplicarea Scalei s-a urmărit testarea posibilităţii de utilizare a acestui instrument de cercetare, gradul de aplicabilitate al fişei de evaluare, înţelegerea prin aplicarea individuală de către subiecţi a cerinţelor conţinute de fişă.

De asemenea, fişa SESM a fost completată pentru acelaşi cadru didactic şi de responsabilul cu formarea continuă din şcoala respectivă şi de către directorii unităţii şcolare. Cu excepţia, cadrelor didactice stabilite, fişele au fost anonime. Subiecţii au primit fiecare fişa de evaluare şi au evaluat cadrele didactice conform instructajului, notând în dreptul fiecărei afirmaţii valorile „+", „-„ sau „0". Aplicaţia de calcul electronică a efectuat transformările acestor calificative în note pe scala cu 7 trepte pentru fiecare din cele 7 dimensiuni ale competenţei mediatice.

În calcularea parametrilor statistici nu s-a avut în vedere şcoala de proveniență sau cadrul didactic evaluat.

În etapa de validare, fişa de evaluare a competenţei mediatice la cadrul didactic a fost distribuită doar la nivelul învăţământului secundar. Au fost selectate 6 licee şi grupuri şcolare din întreg judeţul Caraş-Severin din totalul de 27 (în anul şcolar 2008-2009), pe baza următoarelor două criterii: răspândirea geografică şi profilul unităţii şcolare (teoretic, tehnologic, arte) şi numărul cadrelor didactice din şcoala respectivă. Astfel, prin criteriul geografic s-a urmărit o cât mai largă acoperire a întregii arii a judeţului şi nu o aglomerare în jurul centrului; prin profilul unităţii şcolare s-a dorit păstrarea unei proporţii echilibrate între tipurile de unităţi şcolare liceale, iar prin numărul de cadre didactice s-a avut în vedere mărimea şcolii şi a eşantionului evaluat (un cadru didactic să nu fie evaluat de două ori).

De asemenea, din totalul de 1315 profesori de liceu (conform datelor statistice furnizate de Inspectoratul Şcolar Caraş-Severin pentru anul şcolar 2008-2009), un număr de 180 au fost evaluaţi prin utilizarea SESM. Evaluarea a fost realizată de către echipa managerială a unităţii de învăţământ: directorul, directorul adjunct şi cadrul didactic responsabil cu formarea continuă. În

procesul de validare a Scalei, am luat în considerare ca evaluatori echipa managerială a şcolii pe baza următoarelor motive:

- bună cunoaştere a parcursului profesional al cadrului didactic evaluat;
- gradul de implicare activă al echipei manageriale în activitatea didactică (participarea la şedinţe, comisii metodice, inspecţii şcolare, evaluări periodice etc.);
- un grad mai ridicat de obiectivism şi imparţialitate datorat activităţii manageriale cotidiene şi experienţei.

Fiecare evaluator a analizat un număr de 10 cadre didactice de diferite specializări, astfel încât s-a realizat o evaluare pe un număr de 30 de cadre didactice din fiecare unitate şcolară. Acestea au fost diferenţiate în funcţie de specializare, sex, vechimea în învăţământ şi gradul didactic obţinut până în prezent. S-a considerat că gradul de manifestare a competenţei mediatice pe cele 7 dimensiuni este influenţat semnificativ de fiecare dintre aceste variabile.

Eşantionul a fost structurat astfel:

*Tabel 19: Distribuţia pe specializare*

| **Specializare** | **Număr** |
|---|---|
| lb.rom | 31 |
| lb.str. | 23 |
| matem. | 20 |
| informatica | 13 |
| istorie | 16 |
| geografie | 11 |
| fizică | 16 |
| chimie | 8 |
| biologie | 9 |
| st.sociale/ed.tehn. | 29 |
| **Total** | **180** |

*Tabel 20: Distribuţia pe sexe*

| **Sex** | **Număr** |
|---|---|
| M | 68 |
| F | 112 |
| **Total** | **180** |

*Tabel 21: Distribuţia în funcţie de vechimea în învăţământ*

| **Vechime** | **Număr** |
|---|---|
| pana in 3 ani | 9 |
| intre 4 si 10 | 46 |
| intre 11 si 20 | 64 |
| peste 21 | 61 |
| **Total** | **180** |

*Tabel 22: Distribuţia în funcţie de gradul didactic*

| Grad didactic | | Număr |
|---|---|---|
| definitivat | | 38 |
| gradul II | | 30 |
| gradul I | | 109 |
| suplinitor | | 3 |
| **Total** | | **180** |

Analiza a cuprins evaluarea independentă a celor şapte dimensiuni aferente competenţei mediatice, pe baza gradului de concordanţă dintre afirmaţiile existente în fişă şi comportamentul efectiv al cadrului didactic analizat.

*Tabel 23: Descrierea sintetică a celor 7 dimensiuni*

| Nr. Dimensiuni: | 7 | Dimensiunea |
|---|---|---|
| | A | Deschidere |
| | B | Comunicare |
| | C | Tehnicitate |
| | D | Integrativ |
| | E | Toleranţă |
| | F | Creativitate |
| | G | Management |

Criteriile de analiză, respectiv variabilele au fost selectate pornind de la următoarele ipoteze de lucru:

1. cadrele didactice cu anumite specializări precum cele teoretico-umaniste abordează cu mai mare uşurinţă şi într-o frecvenţă mai ridicată competenţa mediatică decât cele aferente ştiinţelor exacte;
2. cadrele didactice de sex feminin manifestă într-un grad mai ridicat o parte a dimensiunilor competenţei mediatice (Comunicare, Toleranţă, Creativitate), iar celor de sex masculin le sunt mai comune dimensiuni precum: Tehnicitate, Integrativ, Deschidere sau Management;
3. cadrele didactice cu o vechime de peste 21 de ani în învăţământ se caracterizează printr-o manifestare scăzută a dimensiunilor competenţei mediatice (cu cele mai scăzute note);
4. creşterea gradului didactic, respectiv cadrele didactice cu gradele I şi II cunosc un nivel mai ridicat de manifestare a competenţei mediatice pe toate dimensiunile componente.

### 1.5.1. Interpretarea rezultatelor

Pentru calcularea parametrilor statistici, respectiv coeficienţii de corelaţie s-au avut în vedere rezultatele tuturor celor 180 de subiecţi evaluaţi de către cei 18 membri ai echipei manageriale din şcolile de proveniență. Calculele statistice (abaterile standard, coeficienţii de corelaţie, etalonarea) au fost realizate prin intermediul programului statistic conceput special pentru determinarea acestor valori.

Din analiza parametrilor statistici rezultă că notele date de evaluatori cu privire la competenţa mediatică a cadrelor didactice din şcoala pe care o conduc sunt cuprinse în intervalul 1 – 7 unde 1 reprezintă calificativul foarte slab iar 7 foarte bun (Tabelul 24).

*Tabel 24: Valori ale notelor minime şi maxime pe cele 7 dimensiuni*

| | Deschidere | Comunicare | Tehnicitate | Integrativ | Toleranţă | Creativitate | Management |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Nota medie** | 4,68 | 4,81 | 4,43 | 4,39 | 4,54 | 4,38 | 4,64 |
| **Nota maximă** | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 |
| **Nota minimă** | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| **Frecvenţă maxime** | 19 | 46 | 13 | 8 | 19 | 12 | 4 |
| **Frecvenţă minime** | 12 | 2 | 4 | 5 | 5 | 8 | 2 |
| **Abaterea medie** | 1,4318786 | 1,82723748 | 1,696799428 | 1,360451664 | 1,56852873 | 1,498986766 | 1,34093139 |

Astfel se remarcă din analiza datelor prezentate în tabelul de mai sus că pentru 6 dimensiuni, respectiv Comunicare, Tehnicitate, Integrativ, Toleranţă, Creativitate şi Management intervalul între valorile minime şi maxime variază de la 1 la 7 şi doar pentru dimensiunea de Deschidere valoarea minimă porneşte de la nota 2 şi ajunge la maximul de 7. Din acest punct de vedere, putem considera că prima dimensiune din cele 7 ale Scalei este apreciată ca fiind definitorie pentru existenţa competenţei mediatice având în vedere faptul că nici un cadru didactic evaluat, chiar dacă a primit şi calificative minime, nu a fost notat cu cea mai mică valoare la această dimensiune.

Notele date de evaluatori subiecţilor evaluaţi au fost transformate într-un etalon pe 7 clase pentru scala de evaluare după cum se prezintă în tabelul 25. Etalonul respectă calculul notei finale pentru fiecare dimensiune în cele trei variante (de tip superior, mediu şi inferior) putând fi inclus într-unul din cele 7 calificative. În anexa lucrării (2) sunt prezentate evaluările individuale, pe note, aşa cum reies în urma calculării aprecierilor evaluatorilor. Procedura de transformare a

calificativelor de tip superior, mediu şi inferior în note a fost descrisă anterior, în subcapitolul destinat descrierii etapelor de elaborare a scalei, iar în tabelul 26 este prezentat un exemplu.

*Tabel 25: Etalonul pe 7 clase*

| Nota | Calificativ |
|---|---|
| 1 | foarte slab |
| 2 | slab |
| 3 | slab |
| 4 | mediu |
| 5 | bun |
| 6 | bun |
| 7 | foarte bun |

*Tabel 26: Exemplu de prezentare a transformărilor de tip S, M şi I (superior, mediu şi inferior) în note*

| A | B | C | D | E | F | G | Specializare | Sex | Vechime | Grad didactic |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 3 | 6 | 3 | 5 | 5 | 3 | 6 | matematică | M | între 11 şi 20 de ani | gradul I |
| 7 | 7 | 6 | 6 | 7 | 6 | 6 | lb. română | F | între 11 şi 20 de ani | gradul I |
| 5 | 6 | 5 | 5 | 7 | 6 | 6 | lb.străine (engl, fr. Sau germană) | F | între 11 şi 20 de ani | gradul I |
| 3 | 6 | 4 | 3 | 6 | 4 | 4 | chimie | F | între 11 şi 20 de ani | gradul I |
| 6 | 6 | 6 | 5 | 6 | 6 | 6 | fizică | F | între 11 şi 20 de ani | gradul I |
| 6 | 6 | 7 | 4 | 6 | 7 | 6 | geografie | F | între 11 şi 20 de ani | gradul I |
| 5 | 7 | 6 | 5 | 6 | 5 | 6 | biologie | F | între 11 şi 20 de ani | gradul I |
| 5 | 6 | 6 | 4 | 3 | 5 | 5 | ştiinţe sociale sau ed. tehnologică | F | peste 21 de ani | gradul I |
| 6 | 6 | 6 | 5 | 5 | 5 | 6 | informatică | M | între 11 şi 20 de ani | gradul I |
| 6 | 6 | 6 | 5 | 6 | 5 | 5 | istorie | M | între 11 şi 20 de ani | gradul II |

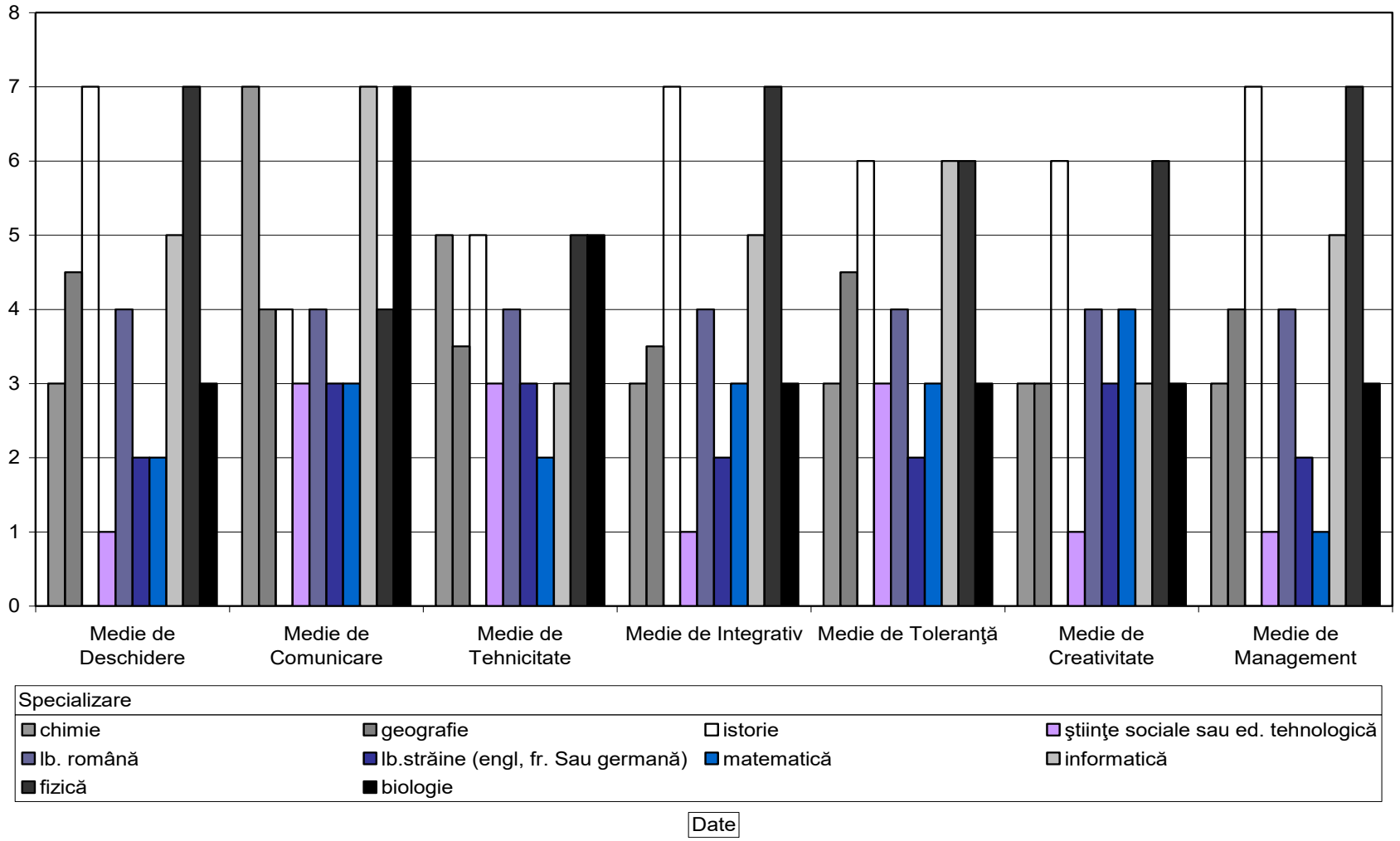
Legendă:
**A= Deschidere**
**B= Comunicare**
**C= Tehnicitate**
**D= Integrativ**
**E= Toleranţă**
**F= Creativitate**
**G= Management**

Următoarea etapă a analizei a urmărit identificarea unor diferenţe semnificative în privinţa variabilei „specializare” în ceea ce priveşte manifestarea competenţei mediatice. Cele 10

categorii de specializări în funcţie de care s-au realizat prelucrarea şi interpretarea datelor, au fost determinate pe baza celor mai ridicate posibilităţi de regăsire a acestora indiferent de tipul unităţii şcolare (liceu, grup şcolar, colegiu) în care s-a aplicat fişa de evaluare, dar şi indiferent de profilul acestuia (teoretic, tehnologic, economic sau arte).

În figura 3 sunt prezentate pe scala de 7 trepte (vertical) modul cum se regăsesc cele 10 specializări în funcţie de dimensiunile competenţei mediatice.

*Figura 3: Corelaţia dintre specializări şi cele 7 dimensiuni*



Astfel, se poate observa cum pentru dimensiunea Deschidere, valorile maxime de 7 puncte se întâlnesc la specializările istorie şi fizică, urmate cu 5 puncte de informatică şi 4,5 de geografie. Cea mai scăzută valoare este întâlnită la specializările sociale şi la cele de educaţie tehnologică. Cele mai ridicate valori pentru dimensiunea Comunicare se regăsesc la specializările biologie, informatică şi chimie, iar cele mai scăzute la specializările matematică, limbi străine şi educaţie tehnologică sau ştiinţe sociale. De remarcat este faptul că la această dimensiune valoarea minimă este 3. Pentru dimensiunea a treia, Tehnicitate, nu s-a întâlnit pentru nici o specializare valoarea maximă, nota 7, valoarea imediat superioară care s-a atins a fost cea de 5 pentru următoarele specializări: biologie, fizică, istorie şi chimie. Cea mai scăzută notă la această dimensiune au avut-o cadrele didactice de la specializarea matematică, nota de 2 (slab). Dimensiunea Integrativă a fost definită ca preocuparea continuă de utilizare a media ca mijloace didactice şi de transpunere a conţinutului mediatic ca material didactic. Din perspectiva specializărilor cadrelor didactice, cele mai mari note au primit cadrele didactice cu specializarea fizică şi istorie, nota 7, urmate de cele de informatică (nota 5) şi limba română (nota 4). În ceea ce priveşte dimensiunea Toleranţă, nici o specializare nu este caracterizată ca „foarte bună" în privinţa *„grijii pentru promovarea valorilor autentice, a respectului reciproc şi a diversităţii etnice şi culturale"*. Valoarea maximă este de 6 (bun) pentru istorie, informatică şi fizică, iar cea minimă de 2 (slab) pentru limbile străine. Nici la dimensiunea de Creativitate nu se întâlnesc valorile maxime pe scala de 7 trepte, ci doar până la 6 din nou la istorie şi fizică. Valoarea minimă de 1 (foarte slab) se regăseşte pentru specializarea de ştiinţe sociale sau educaţie tehnologică. Cadrele didactice de la aceste specializări dovedesc cea mai scăzută capacitate de a identifica soluţiile optime la situaţiile din clasă, de a adapta informaţiile şi strategiile de învăţare la necesităţile elevului. Ultima dimensiune, Management, redă acelaşi clasament pentru cele mai ridicate valori cum s-a observat pentru dimensiunile Deschidere şi Integrativ, respectiv cu nota 7 pentru specializările fizică şi istorie, urmate de specializarea informatică cu 5 puncte. Cele mai scăzute valori se remarcă la specializările matematică şi educaţie tehnologică sau ştiinţe sociale.

Aceste date infirmă ipoteza conform căreia un anume tip de specializare determină o relaţie directă cu gradul de manifestare mai frecvent, mai accentuat al competenţei mediatice (ipoteza de lucru 1, formulată astfel: *cadrele didactice cu anumite specializări precum cele teoretico-umaniste abordează cu mai mare uşurinţă şi într-o frecvenţă mai ridicată competenţa mediatică decât cadrele didactice cu specializări în ştiinţele exacte*).

*Tabel 27: Relaţia dintre specializări şi competenţa mediatică, ca medie a notelor*

| | **Specializare** | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Date** | chimie | geografie | istorie | ştiinţe sociale sau ed. tehnologică | lb. română | lb.străine (engl, fr. Sau germană) | matematică | informatică | fizică | biologie | Media Total |
| Medie de **Deschidere** | 3 | 4,5 | 7 | 1 | 4 | 2 | 2 | 5 | 7 | 3 | 3,909 |
| Medie de **Comunicare** | 7 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 7 | 4 | 7 | 4,545 |
| Medie de **Tehnicitate** | 5 | 3,5 | 5 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 5 | 5 | 3,818 |
| Medie de **Integrativ** | 3 | 3,5 | 7 | 1 | 4 | 2 | 3 | 5 | 7 | 3 | 3,818 |
| Medie de **Toleranţă** | 3 | 4,5 | 6 | 3 | 4 | 2 | 3 | 6 | 6 | 3 | 4,090 |
| Medie de **Creativitate** | 3 | 3 | 6 | 1 | 4 | 3 | 4 | 3 | 6 | 3 | 3,545 |
| Medie de **Management** | 3 | 4 | 7 | 1 | 4 | 2 | 1 | 5 | 7 | 3 | 3,727 |

Din analiza tabelului 27, se poate observa că media cea mai mare a notelor este întâlnită la dimensiunile de Comunicare, respectiv Toleranţă pentru toate cele 10 specializări avute în vedere, iar cea mai scăzută medie se regăseşte la dimensiunea de Creativitate care nu a atins valoarea maximă de 7 la nici o specializare. Din punctul nostru de vedere, acest fapt explică într-o anume măsură gradul de inerţie al cadrului didactic în relaţie cu necesităţile şi nevoile elevului.

Valorile cele mai ridicate şi frecvenţa acestora (trei din totalul celor 7 dimensiuni) întâlnite la specializările fizică şi istorie denotă infirmarea ipotezei conform căreia cadrele didactice cu anumite specializări precum cele teoretico-umaniste abordează cu mai mare uşurinţă şi într-o frecvenţă mai ridicată competenţa mediatică decât cele aferente ştiinţelor exacte.

În altă ordine de idei, aceste rezultate subliniază faptul că inexistenţa unei relaţii directe între un anume tip de discipline, respectiv arii curriculare şi competenţa mediatică aparţine deciziei cadrului didactic, este corelat personalităţii şi pregătirii acestuia. Cu alte cuvinte, exersarea competenţei mediatice în cadrul lecţiilor, ca strategie didactică formală sau informală ţine de profesionalismul şi competenţa didactică a profesorului şi se pretează la toate disciplinele.

În ceea ce priveşte variabila de gen, s-a urmărit identificarea unor diferenţe privind gradul de manifestare a competenţei mediatice între cadrele didactice de sex feminin şi cele de sex masculin.

*Tabel 28: Media notelor din relaţia dintre sex şi dimensiunile competenţei mediatice*

| | **Sex** | | |
|---|---|---|---|
| **Date** | **F** | **M** | Medie Total |
| Medie de Deschidere | 4,14 | 3,5 | 3,909 |
| Medie de Comunicare | 4,14 | 5,25 | 4,545 |
| Medie de Tehnicitate | 4 | 3,5 | 3,818 |
| Medie de Integrativ | 3,85 | 3,75 | 3,818 |
| Medie de Toleranţă | 4,14 | 4 | 4,090 |
| Medie de Creativitate | 3,5 | 3,5 | 3,545 |
| Medie de Management | 4 | 3,25 | 3,727 |

Din analiza tabelului 28 reiese că, pentru 6 din cele 7 dimensiuni, cadrele didactice de sex feminin au o medie superioară colegilor de sex masculin. Singura dimensiune unde cei din urmă cunosc valori medii mai mari este reprezentată de Comunicare.

O analiză mai detaliată reiese din reprezentarea grafică comparativă de mai jos: Figura 4 şi Figura 5.

*Figura 4: Reprezentarea procentuală a dimensiunilor competenţei mediatice – sex feminin*

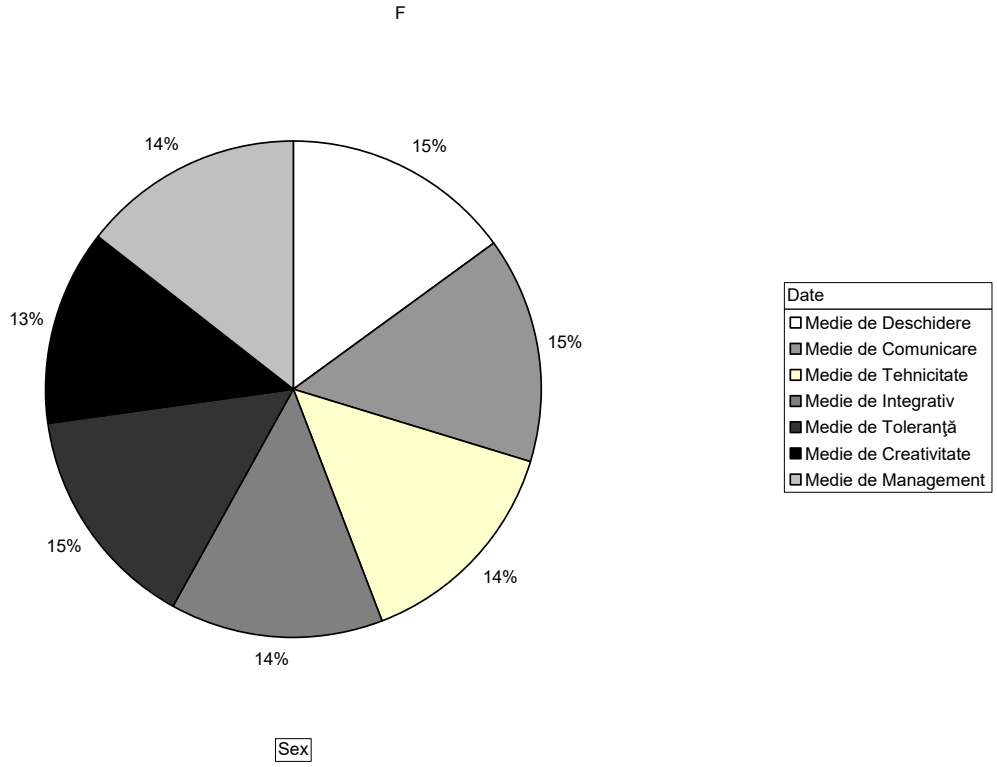
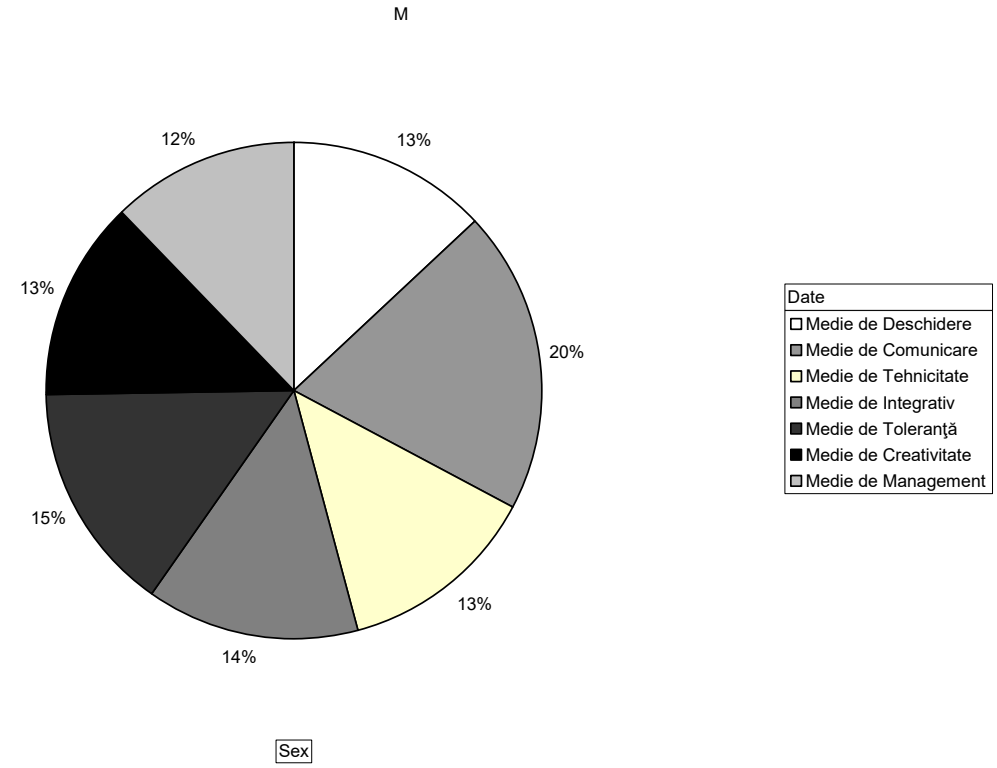



*Figura 5: Reprezentarea procentuală a dimensiunilor competenţei mediatice – sex masculin*



Prin urmare, în ceea ce priveşte dimensiunile Deschidere, Tehnicitate şi Management procentul calculat reprezentativ la numărul de persoane de sex feminin, respectiv masculin, corelat cu notele din evaluare, relevă un procentaj uşor mai ridicat pentru femei. Dimensiunea comunicaţională a competenţei mediatice este caracterizată de valori mai mari cu 5 procente în favoarea cadrelor didactice de sex masculin, iar pentru dimensiunile Integrativitate, Toleranţă şi Creativitate cele două grupe au cunoscut valori identice.

Din aceste rezultate se desprind foarte clar două aspecte:

2. nu există diferenţe majore din punctul de vedere al sexului pentru exersarea competenţei mediatice, deşi la cadrele didactice de sex feminin se observă un procent uşor mai ridicat pe 3 dimensiuni;

3. cadrele didactice de sex masculin sunt caracterizate de o mai bună capacitate de relaţionare cu elevii într-un mod autentic, empatic şi deschis, indiferent de spaţiul comunicaţional (direct – mediat sau formal-informal).

Aşadar şi ipoteza a doua de lucru conform căreia cadrele didactice de sex feminin manifestă într-un grad mai ridicat o parte a dimensiunilor competenţei mediatice (Comunicare, Toleranţă, Creativitate), iar celor de sex masculin le sunt mai comune dimensiuni precum Tehnicitate, Integrativ, Deschidere sau Management a fost infirmată.

Prin variabila „*vechime în învăţământ*” s-a urmărit validarea unei ipoteze conform căreia o carieră îndelungată în învăţământ duce la blazare şi prin urmare, cadrele didactice cu o vechime de peste 21 de ani în învăţământ se caracterizează printr-o manifestare scăzută a dimensiunilor competenţei mediatice (cu cele mai scăzute note). Cele patru categorii ale vechimii învăţământ a cadrelor didactice au vizat:

a) vechimea până în 3 ani – debutanţii, proaspeţi absolvenţi de studii superioare, posibil netitularizaţi, cu cel mult definitivatul dat în învăţământ;

b) vechimea între 4 şi 10 ani – cadrele didactice tinere, cu definitivat, posibil şi gradul didactic II, dar care nu au o experienţă profesională bogată;

c) vechimea între 11 şi 20 de ani – cadre didactice mature, cu gradul I, cu experienţă didactică şi absolvente de diferite cursuri de perfecţionare;

d) peste 21 de ani – cadre didactice cu cea mai bogată experienţă în învăţământ, beneficiare de gradaţii didactice superioare, de recunoaştere în unitatea de învăţământ, care se apropie totodată de vârsta de pensionare.

Statistic, rezultatele sunt prezentate astfel:

*Tabel 29: Abaterea medie de vechime*

| | Vechime | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Date** | **între 11 şi 20 de ani** | **între 4 şi 10 ani** | **până în 3 ani** | **peste 21 de ani** | **Medie Total** |
| StdDev de Deschidere | 1,414213562 | 3,535533906 | 1,258305739 | 3,055050463 | 1,972538743 |
| StdDev de Comunicare | 0 | 0,707106781 | 0,957427108 | 2,081665999 | 1,694912173 |
| StdDev de Tehnicitate | 1,414213562 | 2,121320344 | 0,577350269 | 1,154700538 | 1,07871978 |
| StdDev de Integrativ | 1,414213562 | 2,828427125 | 0,957427108 | 3,055050463 | 1,887759615 |
| StdDev de Toleranţă | 2,121320344 | 2,121320344 | 1,258305739 | 1,732050808 | 1,445997611 |
| StdDev de Creativitate | 0 | 1,414213562 | 0,957427108 | 2,516611478 | 1,507556723 |
| StdDev de Management | 1,414213562 | 4,242640687 | 1 | 3,055050463 | 2,053821272 |

Totodată, din analiza distribuţiei frecvenţei notelor pe cele 7 dimensiuni şi pe tranşele de vechime în învăţământ, prezentată în tabelul nr. 30, se remarcă faptul că pe dimensiunea Deschidere, cadrele didactice cu vechimea cuprinsă între 4-10 ani, respectiv 11şi 20 de ani au cele mai mari valori ale mediei notelor. Acest fapt demonstrează că deschiderea spre nou, descrisă prin flexibilitate în faţa schimbării, preocuparea pentru progresul tehnic, social şi profesional reprezintă o caracteristică a cadrelor didactice tinere, cu o vechime suficientă pentru o experienţă didactică activă.

În acelaşi timp, cadrele didactice cu vechimea cuprinsă între 11-20 de ani denotă cea mai ridicată competenţă comunicaţională în relaţia cu elevii.

De asemenea, dimensiunea Tehnicitate întâlneşte media valorilor celor mai mari pentru cadrele didactice cu o vechime în învăţământ de peste 21 de ani ceea ce presupune o utilizare activă şi eficientă a media şi a tehnologiilor informaţionale în cadrul orelor, fapt ce poate fi explicat de experienţa mai bogată la catedră, de achiziţia unui bagaj mai divers de metode şi strategii didactice.

Cadrele didactice cu vechimea cuprinsă între 4 şi 10 ani au primit cele mai bune calificative şi la dimensiunile Integrativ şi Creativitate şi s-au situat tot pe primul locul alături de cele cu nivelul de vechime imediat superior pe dimensiunile Toleranţă şi Management.

*Tabel 30: Media notelor din relaţia dintre vechimea în învăţământ şi competenţa mediatică*

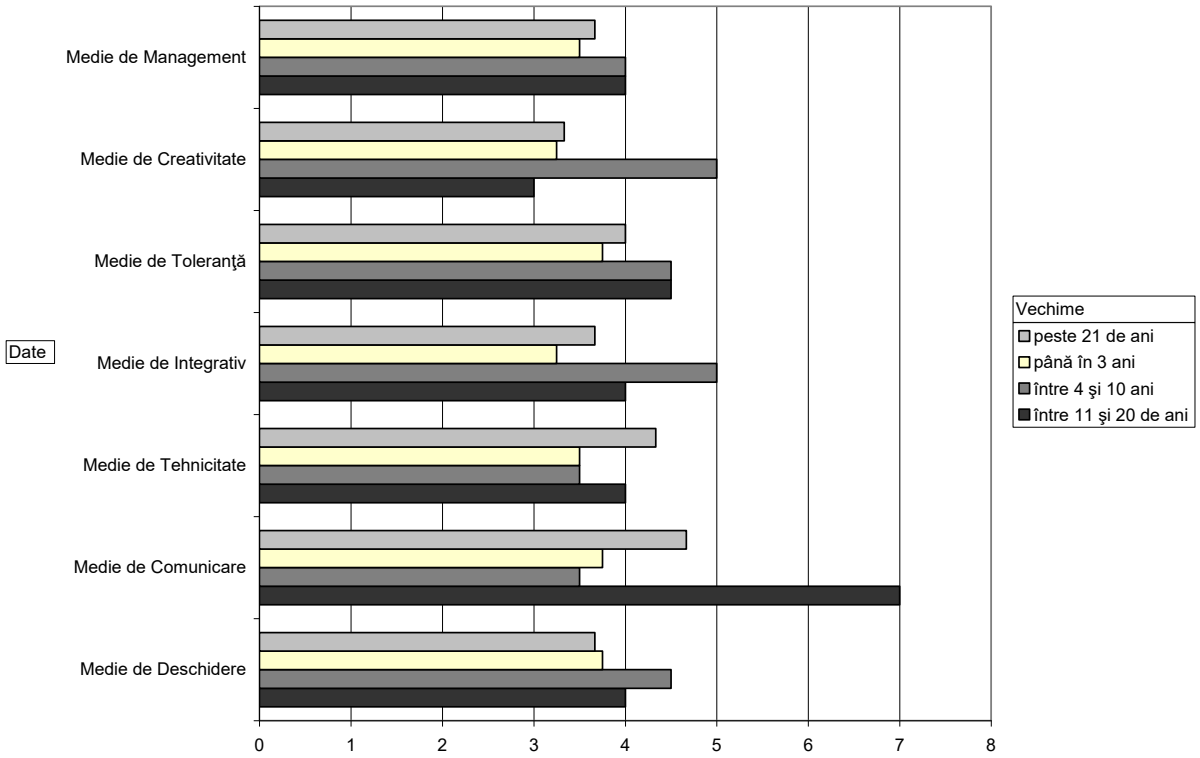
| | Vechime | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Date** | **între 11 şi 20 de ani** | **între 4 şi 10 ani** | **până în 3 ani** | **peste 21 de ani** | **Medie Total** |
| Medie de Deschidere | 4 | 4,5 | 3,75 | 3,66 | 3,909090909 |
| Medie de Comunicare | 7 | 3,5 | 3,75 | 4,66 | 4,545454545 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Medie de Tehnicitate | 4 | 3,5 | 3,5 | 4,33 | 3,818181818 |
| Medie de Integrativ | 4 | 5 | 3,25 | 3,66 | 3,818181818 |
| Medie de Toleranţă | 4,5 | 4,5 | 3,75 | 4 | 4,090909091 |
| Medie de Creativitate | 3 | 5 | 3,25 | 3,33 | 3,545454545 |
| Medie de Management | 4 | 4 | 3,5 | 3,66 | 3,727272727 |

Din această analiză se desprinde concluzia că cele mai scăzute valori se regăsesc la cadrele didactice debutante (până în 3 ani) şi la cele cu vechimea de peste 21 ani. Considerăm că atât pentru cadrele didactice din prima categorie, cât şi pentru cele din a doua categorie, experienţa reprezintă principalul factor explicativ. Profesorii din plaja de vechime cuprinsă între 4 şi 10 ani, cât şi cei între 11 şi 20 de ani dezvoltă o competenţă mediatică activă, apropiată necesităţilor elevilor. De asemenea, analiza mediei notelor pe dimensiuni arată faptul că cele mai ridicate valori sunt întâlnite tocmai la dimensiunea Comunicare şi Toleranţă, pentru toate categoriile de vechime.

Figura 6, distribuţia notelor pe cele 7 dimensiuni ale competenţei mediatice în funcţie de cele patru grupe de vechime luate în considerare, se prezintă astfel:

*Figura 6: Reprezentarea grafică a dimensiunilor competenţei mediatice după criteriul vechimii în învăţământ*




În acest grafic este reprezentată mai exact distribuţia pe cele 7 dimensiuni (axa x) a celor 4 categorii de vechime şi notele până la 7 (pe axa y). Şi din această prezentare grafică sunt evidenţiate valorile notelor ridicate pentru grupele de vechime 4 şi 10 ani, respectiv 11 şi

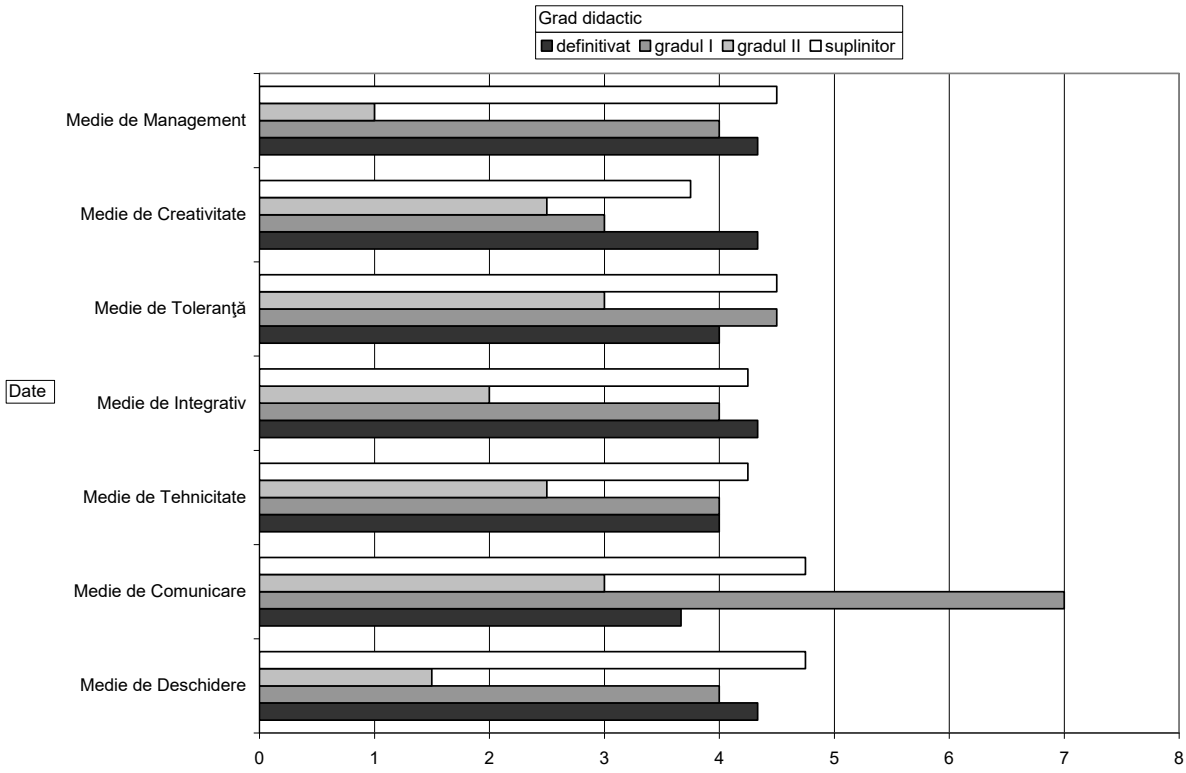
20. Totodată, se remarcă şi faptul că doar la o singură dimensiune au fost evaluate cadrele didactice cu nota maximă, la dimensiunea Comunicare. O altă observaţie se referă la faptul că valorile notelor nu coboară sub pragul de 3 pentru nici o categorie, de fapt singura care atinge această valoare o reprezintă grupa de profesori cu vechimea sub 3 ani (debutanţii). În acest caz, o posibilă explicaţie ar fi că, într-o formă mai mare sau mai mică, fără a atinge valori extreme, competenţa mediatică pe cele 7 dimensiuni se manifestă neexcesiv la toate categoriile de vechime în învăţământ a cadrelor didactice. Cu toate acestea, datele statistice oferite confirmă ipoteza de lucru, respectiv a fost evidenţiată manifestarea unui interes mai scăzut pentru utilizarea şi exersarea competenţei mediatice la profesorii cu peste 21 de ani vechime în învăţământ.

În ceea ce priveşte variabila „*grad didactic*" s-a pornit de la ipoteza că o creştere a gradului didactic, respectiv cadrele didactice cu gradele I şi II, reprezintă un nivel mai ridicat de manifestare a competenţei mediatice pe toate dimensiunile componente. Au fost luate în considerare 4 categorii posibile de cadre didactice, specifice pentru sistemul de învăţământ românesc: suplinitor (cadrele didactice fără catedră), definitivat, gradul didactic I şi gradul didactic II. Rezultatele sunt prezentate în figura 7.

Din analiza întreprinsă reiese faptul că nu există o relaţie directă între gradul didactic şi manifestarea competenţei mediatice, ipoteza fiind astfel infirmată. Astfel, din analiza segmentelor pe axa verticală reprezentate pentru fiecare din cele 7 dimensiuni, se poate afirma că: pentru dimensiunea Deschidere cele mai ridicate valori se înregistrează pentru segmentul de cadre didactice cu gradul I, apoi cele suplinitoare (4,75 puncte) şi pentru cele cu definitivat. Cea mai mică valoare este dată profesorilor cu gradul didactic II.

De asemenea, pentru dimensiunea Comunicare, cadrele didactice cu gradul I au valoarea maximă (7 puncte), dar sunt urmate ca valoare medie de cele suplinitoare. Acelaşi fapt se regăseşte din nou la cadrele didactice suplinitoare pentru dimensiunea Tehnicitate, (media valorii cea mai mare). La dimensiunea Integrativ se demonstrează că profesorii tineri, cu definitivat au primit cele mai mari note în evaluare, acumulând o medie a punctajului de 4,33. Sunt imediat urmaţi de profesorii suplinitori cu o medie de 4,25 puncte. Dimensiunea de Toleranţă este distribuită cu valori maxime de puncte la cadrele didactice cu gradul I, apoi la cele suplinitoare. Cea mai ridicată medie a valorilor la dimensiunea Creativitate se regăseşte la profesorii cu gradul I. Iar pentru dimensiunea Management din nou cadrele didactice cu gradul I au media valorii cea mai ridicată, dar cu diferenţe foarte mici se află şi cadrele didactice suplinitoare şi cele cu definitivat.

*Figura 7: Reprezentarea grafică a dimensiunilor competenţei mediatice după criteriul gradului didactic*




Aceste rezultate se pot observa şi din tabelul 31 privind distribuţia mediei notelor dintre gradul didactic şi competenţa mediatică:

*Tabel 31: Media notelor din relaţia dintre gradul didactic şi competenţa mediatică*

| | **Grad didactic** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Date** | **definitivat** | **gradul I** | **gradul II** | **suplinitor** | **Medie Total** |
| Medie de Deschidere | 4,33 | 4 | 1,5 | 4,75 | 3,9 |
| Medie de Comunicare | 3,66 | 7 | 3 | 4,75 | 4,54 |
| Medie de Tehnicitate | 4 | 4 | 2,5 | 4,25 | 3,81 |
| Medie de Integrativ | 4,33 | 4 | 2 | 4,25 | 3,81 |
| Medie de Toleranţă | 4 | 4,5 | 3 | 4,5 | 4,09 |
| Medie de Creativitate | 4,33 | 3 | 2,5 | 3,75 | 3,54 |
| Medie de Management | 4,33 | 4 | 1 | 4,5 | 3,72 |

În concluzie, se poate afirma că cele mai mari valori s-au regăsit pentru cadrele didactice suplinitoare, urmate de cele cu gradul didactic I. Ipoteza conform căreia profesorii cu gradul didactic cel mai mare, respectiv I şi II, vor avea cele mai mari note a fost infirmată prin valorile ridicate întâlnite la cadrele didactice suplinitoare şi la cele cu definitivat. Prin urmare, se poate afirma că exersarea competenţei mediatice la cadrul didactic nu reprezintă o

condiţie a experienţei sau a nivelului de pregătire. Conform evaluărilor realizate de echipa managerială a şcolii, acestea au întrunit cele mai multe calificative pozitive.

În continuare am urmărit relevanţa variabilei „specializare" în funcţie de genul cadrelor didactice, vechimea în învăţământ a acestora şi gradul didactic deţinut în vederea susţinerii datelor obţinute anterior şi pentru sesizarea unor detalii sau explicaţii suplimentare.

În cadrul analizei relaţiei dintre *specializare şi sexul* cadrelor didactice, reprezentate în Figura 8 şi Figura 9, se remarcă faptul că pentru dimensiunile Deschidere, Integrativ şi Management, atât cadrele didactice de sex feminin de la specializările istorie, cât şi cele de la fizică au primit cea mai ridicată notă (7). Doar la dimensiunea Comunicare, cadrele didactice de sex masculin de la specializările chimie şi informatică au primit cele mai ridicate valori (7). La dimensiunile menţionate anterior, indiferent de sex, pentru nici o specializare nu s-a mai întrunit calificativul superior. În cele două grafice au fost reprezentate doar specializările care au întrunit media valorilor notelor peste 1.

Astfel, este demonstrată din nou o anume înclinare a cadrelor didactice de sex feminin spre competenţa mediatică, cu singura excepţie pentru dimensiunea de Comunicare.

*Figura 8: Reprezentarea grafică a relaţiei dintre specializare şi sex în funcţie de dimensiunile competenţei mediatice – sex feminin*

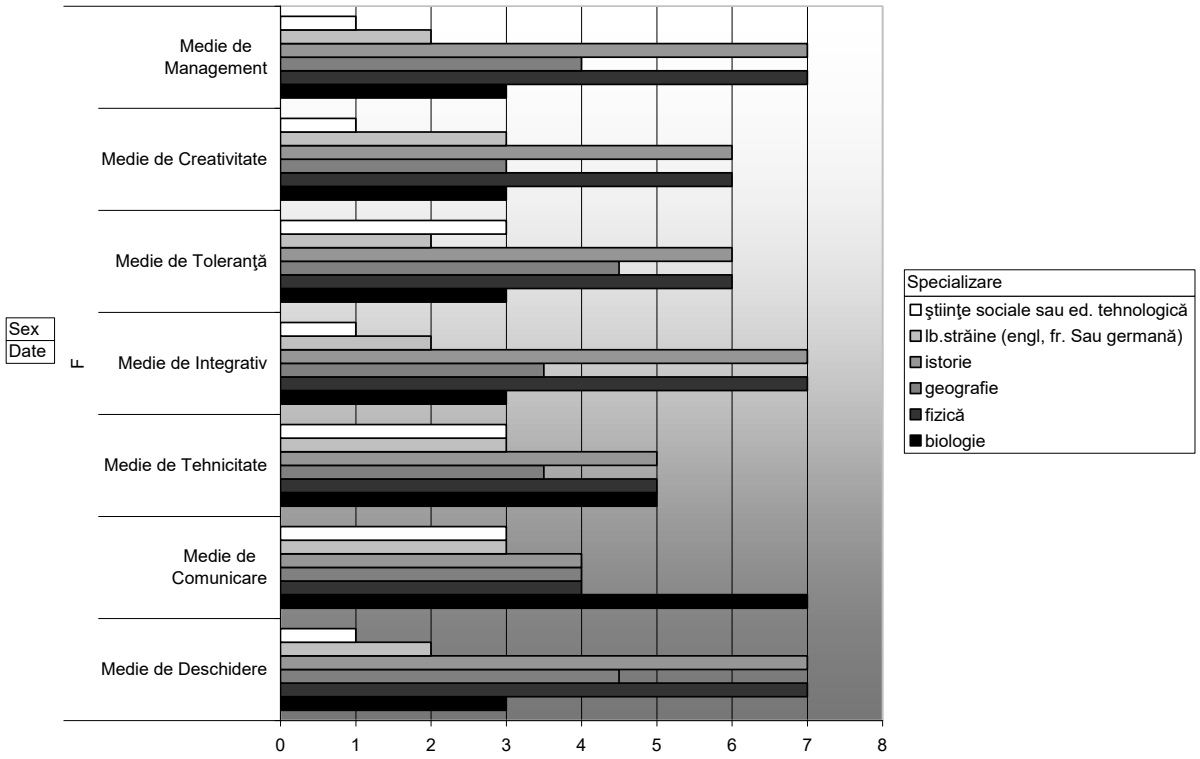
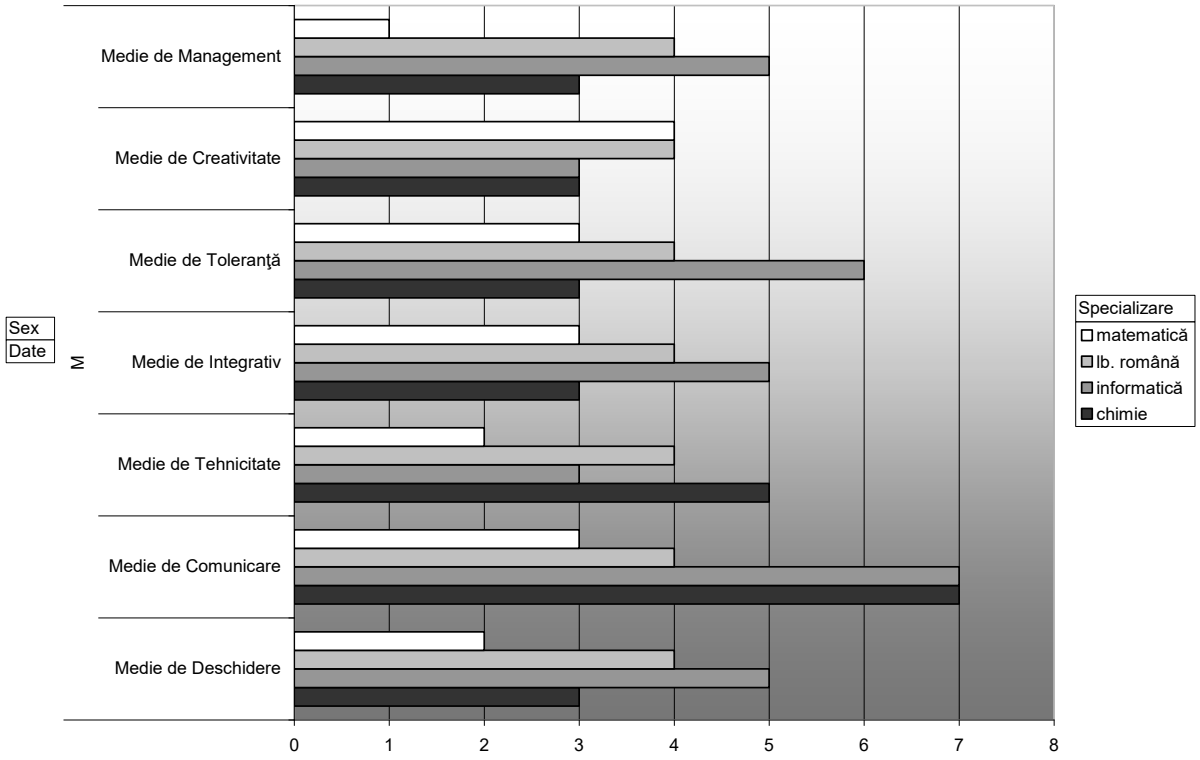
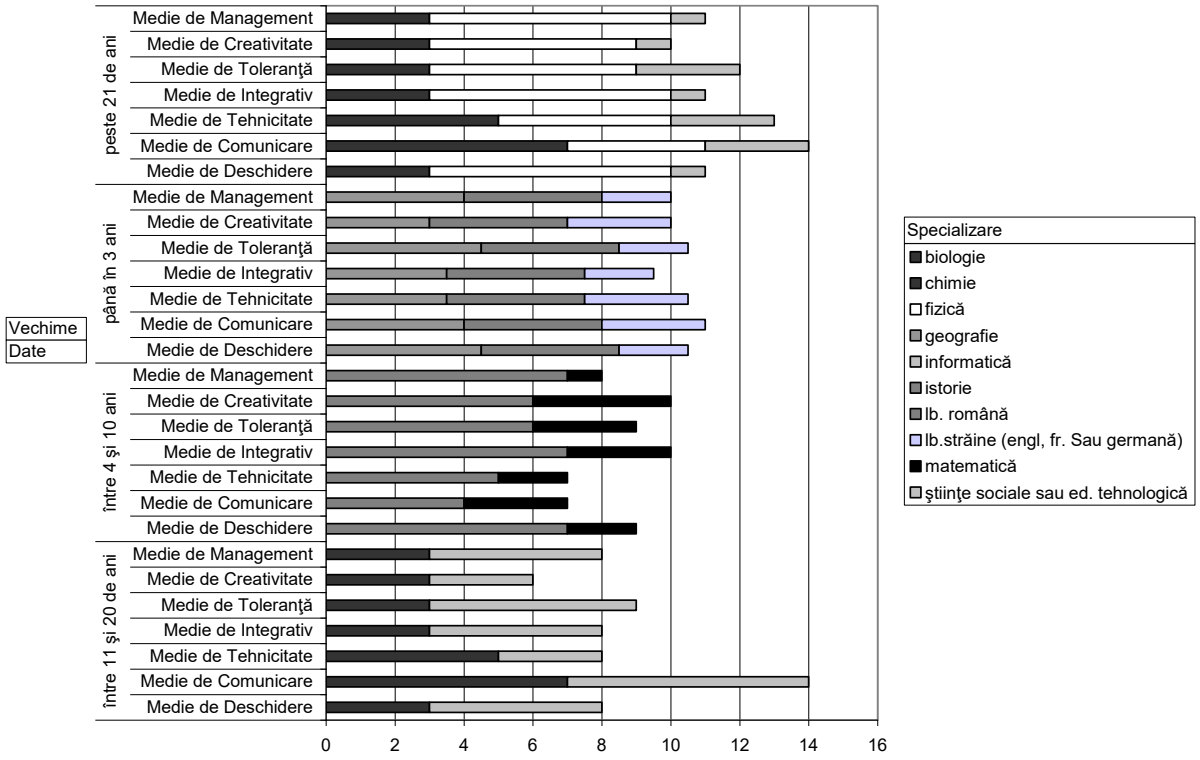


*Figura 9: Reprezentarea grafică a relaţiei dintre specializare şi sex în funcţie de dimensiunile competenţei mediatice – sex masculin*




În ceea ce priveşte analiza relaţiei dintre specializare şi vechimea în învăţământ, aceasta este prezentată grafic (Figura 10) astfel: pe axa verticală sunt înregistrate cele patru categorii ale tranşelor de vechime, iar pe cea orizontală, sunt expuse prin segmente de diferite culori cele 10 specializări. Pentru fiecare dimensiune, au fost reprezentate în grafic doar specializările cu media notelor semnificative (peste 1). De aceea, de exemplu, pentru segmentul de vechime de peste 21 ani, au fost relevante doar specializările biologie, fizică şi ştiinţe sociale sau educaţie tehnologică. Fiecare dintre acestea sunt reprezentate grafic pentru fiecare dimensiune a competenţei mediatice.

*Figura 10: Reprezentarea grafică a relaţiei dintre specializare şi vechimea în învăţământ în funcţie de dimensiunile competenţei mediatice*




Din prelucrarea statistică a datelor a rezultat că la categoria de vechime de peste 21 de ani în învăţământ, cadrele didactice de la specializarea fizică au primit calificativele maxime la 3 din cele 7 dimensiuni şi 6 puncte la încă alte două dimensiuni. Acest fapt demonstrează că cele mai active cadre didactice în utilizarea competenţei mediatice la ore sunt profesorii de fizică, apoi cei de biologie (la o singură dimensiune Comunicare) comparativ cu cei de educaţie tehnologică sau ştiinţe sociale care reprezintă segmentul cu calificativele cele mai scăzute.

De asemenea, la categoria de vechime de până în 3 ani, nici o specializare nu a întrunit media notelor de 7 puncte, specializările reprezentate (geografie, limba română şi limbile străine) situându-se în jurul valorii de 3,5 puncte (mediu).

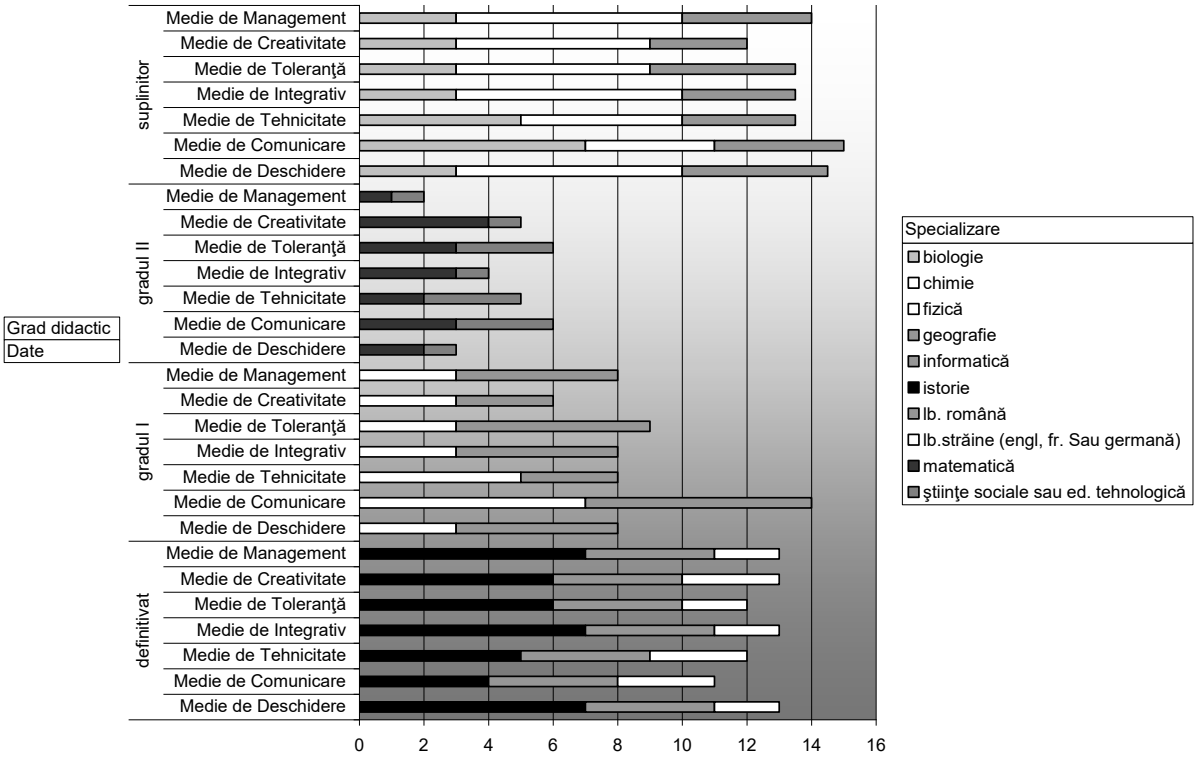
Cadrele didactice de la specializarea istorie au media valorilor celor mai ridicate la toate dimensiunile competenţei mediatice în cadrul grupei de vechime cuprinse între 4 şi 10 ani, comparativ cu colegii lor de matematică.

Iar valori asemănătoare caracterizează şi grupa de cadre didactice cu vechimea cuprinsă între 11 şi 20 de ani, respectiv mediile notelor cele mai mari se regăsesc la profesorii de la specializările informatică pentru toate dimensiunile competenţei mediatice, singura excepţie constituind-o specializarea de chimie care atinge tot 7 puncte la dimensiunea de Comunicare.

În urma acestor rezultate se poate afirma că există un procent mai mare de cadre didactice de la specializările cu profil tehnic-real care manifestă în medie o competenţă mediatică mai activă, comparativ cu cele de la profilul umanist.

Cel de al treilea criteriu de analiză a variabilei specializare a fost efectuată în funcţie de gradul didactic. Reprezentarea grafică este prezentată în Figura 11 în care au fost reliefate doar specializările care au întrunit medii semnificative ale notelor (peste 1):

*Figura 11: Reprezentarea grafică a relaţiei dintre specializare şi gradul didactic în funcţie de dimensiunile competenţei mediatice*




Rezultatele analizate relevă faptul că cele mai mari medii ale valorilor, respectiv 7 puncte, se întâlnesc la cadrele didactice suplinitoare cu specializările fizică, geografie şi biologie. Acest fapt este vizibil la dimensiunea Comunicare la care cele trei specializări au cele mai mari note comparativ cu toate celelalte grade didactice.

Cadrele didactice cu gradul II de la specializările matematică şi educaţie tehnologică sau ştiinţe sociale au media notelor cea mai scăzută comparativ cu celelalte specializări şi grade didactice. Valori ridicate ale mediei notelor se remarcă, în schimb, la cadrele didactice cu gradul I de la specializările informatică şi chimie.

Dintre cadrele didactice cu definitivat, cele de la specializarea de istorie au media notelor cea mai mare la toate dimensiunile, urmate de cele de la specializările limba română şi limbi străine.

Prin aplicarea pe teren a Scalei de Evaluare Standard Mixată privind competenţa mediatică la cadrul didactic din învăţământul preuniversitar (respectiv învăţământul secundar) a fost demonstrată competenţa mediatică, în termenii în care a fost definită conform procedurii de elaborare a scalei. Aceasta se constituie într-un element constant al activităţii didactice, indiferent de forţa de manifestare.

În urma aplicării Scalei a reieşit că nota finală la fiecare dimensiune poate fi inclusă într-una din cele 7 tipuri de calificative etalonate. De asemenea, toate dimensiunile aferente competenţei mediatice s-au regăsit în rezultatele aplicării, ele furnizând anumite indicii, posibile explicaţii referitoare la starea sau profilul cadrelor didactice analizate.

Dimensiunile prin care competenţa mediatică este descrisă reprezintă, la rândul lor, elemente comune, întâlnite în activitatea cadrului didactic şi în procesul instructiv-educativ, sub toate cele trei forme: superior, mediu şi inferior. Dimensiunile de Comunicare şi Toleranţă sunt cel mai bine apreciate, regăsindu-se cu valori ridicate la majoritatea cadrelor didactice evaluate, indiferent de specializarea curriculară. În acelaşi timp, Creativitatea, ca dimensiune a competenţei mediatice, este punctată slab. Acest fapt poate fi corelat cu lipsa utilizării active şi interactive a media în procesul instructiv-educativ din partea cadrelor didactice, cu o lacună în aplicarea creativă a anumitor elemente ale noilor mijloace în vederea integrării lor critice. Dimensiunea Tehnicitate este considerată o trăsătură intrinsecă, determinantă a competenţei mediatice. De aceea, consider relevantă corelarea programelor de formare continuă din domeniul pedagogiei media cu cele de iniţiere şi utilizare TIC (cu atât mai mult cu cât programele de formare continuă din domeniul TIC fac parte din categoria de programe de perfecţionare obligatorii „o dată la 5 ani”, prevăzute în Legea învăţământului nr. 128/1997, art. 33, alin. 1.). În acelaşi timp, dimensiunea Deschidere se manifestă ca o trăsătură activă şi constantă în descrierea competenţei mediatice, demonstrând astfel că atracţia faţă de nou reprezintă o activitate preponderentă pentru cadrele didactice tinere. În privinţa dimensiunilor Integrativitate şi Management, acestea au fost construite pentru a descrie pe de o parte conţinutul mediatic ca material didactic şi noile media ca mijloace de învăţământ, iar pe de altă parte pentru gestionarea conţinutului mediatic pe baza formării criteriilor evaluative la elevi. Din analiza întreprinsă asupra acestor dimensiuni se constată că acestea nu au întrunit valori excepţionale şi corelaţii semnificative cu variabilele luate în considerare, singura evidenţă a vizat o manifestare mai puternică pentru cadrele didactice tinere şi cu o vechime medie în învăţământ. Din acest punct de vedere, o posibilă urmare vizează accentuarea şi monitorizarea acestor dimensiuni în urma parcurgerii unor programe de formare continuă în pedagogia media.

Cadrele didactice percep competenţa mediatică ca o necesitate în vederea formării profesionale, ca o formă de răspuns pe care ele trebuie să îl ofere presiunilor exercitate de societate, în general şi de elevi, în particular.

Nu există o relaţie de cauzalitate directă între diferitele specializări existente în sistemul de învăţământ liceal şi manifestarea competenţei mediatice. Cu toate acestea, s-a observat în cadrul analizei dintre specializare şi vechimea în învăţământ o diferenţiere subtilă între specializările tehnice şi cele umaniste.

De asemenea, nici sexul cadrelor didactice sau ierarhia profesională (gradul didactic) nu influenţează semnificativ existenţa şi utilizarea competenţei mediatice, deşi există o uşoară accentuare a competenţei mediatice pentru cadrele didactice de sex feminin.

Singura relaţie semnificativă a fost relevată de variabila vechimii în învăţământ care a confirmat ipoteza conform căreia, odată cu îmbătrânirea, cadrele didactice se blazează şi nu mai manifestă un interes ridicat spre nici una din dimensiunile descriptive ale competenţei mediatice. Acest fenomen s-ar putea constitui într-o problemă de sistem având în vedere media de vârstă a cadrelor didactice şi ar putea fi atenuată prin programe de perfecţionare sau de formare continuă adresate cu precădere acestui grup-ţintă.

Prin cercetări ulterioare, cu un grad şi mai ridicat de rafinament, se va urmări explicarea şi aprofundarea rezultatelor cercetării prezente. Aceste viitoare direcţii de cercetare vor putea viza manifestarea competenţei mediatice la cadrele didactice debutante şi la cele suplinitoare, relaţia dintre performanţa profesională şi competenţa mediatică sau cea dintre specializările cadrelor didactice, formarea iniţială şi cea continuă în relaţia cu gradul de exersare a competenţei mediatice.

## 1.6. Avantaje şi dezavantaje ale utilizării SESM

Scala de Evaluare Standard Mixată reprezintă un instrument de cercetare rafinat şi profund în definirea, prin ancore comportamentale, a competenţei mediatice şi în măsurarea cadrelor de manifestare a acesteia, aşa cum au fost stipulate în obiectivele cercetării. Elaborarea scalei a presupus un efort de investigare sociologică considerabil în vederea determinării dimensiunilor, variabilelor de performanţă. De asemenea, un element de noutate l-a constituit utilizarea scalei ca instrument de evaluare specific sistemelor din domeniul resurselor umane şi a psihologiei organizaţionale, în domeniul sociologiei comunicării, cu aplicare pe sistemul educaţional.

Avantajele şi dezavantajele utilizării Scalei se pot enumera în raport cu următoarele criterii:

a) al cercetătorului

Intervenţia cercetătorului, cu respectarea cerinţelor metodologice, s-a manifestat în selectarea celor 12 dimensiuni în ordinea descrescătoare (prima etapă a elaborării scalei) şi în reţinerea dimensiunilor cărora li s-a alocat un procent de 80% din exemplele comportamentale. Cercetătorul are un rol activ pe tot parcursul elaborării scalei, instrumentul realizat necesitând instructaje clare, eficiente, datorită unui permanent risc de eroare.

b) al subiecţilor

Persoanele evaluate au fost cadrele didactice din cele 6 unităţi şcolare din eşantionul ales. În acelaşi timp, tot cadrele didactice din alte şcoli şi zone au fost implicate în elaborarea scalei. Prin urmare, utilitatea scalei rezidă şi în faptul că implică direct în elaborarea instrumentului de măsurare categoria de persoane care urmează a fi evaluate. Rămâne ca o posibilitate de cercetare ulterioară măsura în care cadrele didactice pot fi evaluate de către alte categorii implicate în procesul instructiv-educativ, respectiv elevi sau părinţi.

Cadrele didactice evaluate pot fi apreciate atât de către echipa managerială a şcolii, cât şi de alte comisii (de exemplu comisia metodică) implicate în procesul de creştere a calităţii procesului de învăţământ din şcoala respectivă.

Cadrele didactice au acordat mai uşor calificative („+”, „0” şi „-„) afirmaţiilor citite în fişa de evaluare, reducându-se eroarea indulgenţei şi atenuându-se efectul nefast al acordării de note (specific profesiei didactice). Formula de acordare a calificativelor numerice şi de transformare a acestora în note corespunzătoare scalei cu 7 trepte au fost menţionate anterior în descrierea metodologică  a scalei după o formulă liniară (Pitariu, 1993,181). De asemenea, această formulă a stat la baza aplicaţiei Excel pentru prelucrarea statistică a rezultatelor şi pentru încadrarea în etalonul pe 7 clase a subiecţilor evaluaţi.

Cadrele didactice implicate în etapele de elaborare a scalei, cât şi cele care au realizat experimentarea pe teren au demonstrat o atenţie deosebită în aplicarea fişelor de evaluare datorită unui interes manifestat direct faţă de problematica relaţiei dintre mass-media şi educaţie şi a impactului noilor media asupra elevilor, precum şi utilitatea sa în procesul instructiv-educativ.

Păstrarea anonimatului asupra persoanelor evaluate prin aplicarea Scalei reprezintă o condiţie a sincerităţii evaluatorilor şi determină ca fişa de evaluare să fie utilizată efectiv în vederea atingerii scopului pentru care a fost creată (o metodă de cercetare, utilă în evaluarea climatului profesional).

c) al metodologiei

Scala este creată prin generarea exemplelor comportamentale (ancore comportamentale), nu prin ancore adjectivale sau numerice. Acest tip de ancore comportamentale au meritul de a îmbunătăţi fidelitatea răspunsurilor dacă exemplele generate sunt formulate clar. Astfel, competenţa mediatică definită (prin dimensiunile la care s-a ajuns în urma procesului de realocare a exemplelor, de calculare abaterilor standard) descrie situaţii cotidiene, mai ales realitatea existentă în şcoli. Se poate, astfel, constitui într-un indicator al calităţii procesului de învăţământ. Prin urmare, avantajul utilizării scalei, dar şi un element de originalitate al acesteia este faptul că porneşte de la practica profesională a profesorului, de la problemele, situaţiile cu care acesta se confruntă în realizarea obiectivelor educaţionale indiferent de spaţiul instituţional (formal, informal sau non-formal). Scala, astfel elaborată, a accentuat şi specificul relaţiei profesor-elev, în special aspectul în care elevul vine la şcoală cu un întreg bagaj informaţional, comunicaţional şi mediatic.

Există o relaţie directă generată între ancorele comportamentale şi dimensiunile corespondente chiar dacă subiecţii au fost diferiţi în fiecare din cele 5 etape, fapt ce demonstrează un efort susţinut în descrierea competenţei mediatice.

Elaborarea scalei a necesitat o atenţie extremă pentru respectarea paşilor metodologici începând cu definirea dimensiunilor. Pe tot parcursul primelor etape a existat riscul de a eşua printr-o nedefinire suficient de subtilă sau de exactă. Iniţial au fost generate un număr mare de dimensiuni, respectiv 12, iar în urma etapelor de realocare a exemplelor comportamentale şi de scalare au rămas doar 7.

Utilizarea ancorelor cu exemple comportamentale a asigurat o mai mare claritate procedurilor de definire, cu atât mai mult cu cât problematica competenţei mediatice, a comunicării de masă a suscitat o serie de tautologii, confuzii conceptuale. Aşadar, s-a urmărit ca exemplele şi conceptele folosite să descrie exact situaţiile percepute de subiecţi.

Pe tot parcursul cercetării s-a păstrat anonimatul asupra completării fişei de evaluare. În etapele elaborării scalei, anonimatul nu a fost o condiţie de reuşită a demersului sociologic, în unele etape (cum ar fi cea a generării exemplelor comportamentale) au fost necesare consultări, reveniri de clarificare atât din partea cercetătorului, cât şi între subiecţii utilizaţi;

Procesul de elaborare a scalei a presupus un timp îndelungat (6 luni) datorită efortului depus pentru fiecare din cele 5 etape metodologice, iar experimentarea şi prelucrarea datelor a necesitat încă un efort de aproximativ 2 luni (incluzând conceperea aplicaţiei informatice).

Acest fapt s-a datorat în principal şi categoriilor de subiecţi implicate: cadrele didactice au fost ocupate în activitatea didactică, iar etapele metodologice au necesitat la rândul lor un timp îndelungat de discuţii.

Prelucrarea statistică a rezultatelor a fost facilitată de aplicaţia concepută special pentru acest scop.

Nu în ultimul rând, prin aplicarea Scalei în diferite şcoli, dar şi în aceeaşi şcoală, se poate obţine o ierarhizare a cadrelor didactice în funcţie de gradul de manifestare a competenţei mediatice.

## 2. Formarea şi exersarea competenţei mediatice

Cea de a doua parte a demersului investigativ a vizat prezentarea cadru a laturii formativ-metodologice. Conturarea şi validarea dimensiunilor competenţei mediatice, respectiv a comportamentului mediatic al cadrului didactic au presupus un prim pas, din punctul nostru de vedere. Am considerat necesară, prin urmărirea celui de al treilea obiectiv general al cercetării, continuarea procesului de evaluare prin propunerea unor măsuri de îmbunătăţire sau dezvoltare. Astfel, este întemeiată necesitatea unui plan cadru de formare a competenţei mediatice prin programe de formare continuă.

De asemenea, dimensiunilor competenţei mediatice identificate în urma aplicării SESM, le sunt complementare dimensiunile generale/cadru prezentate în capitolul anterior (J. Abric, Parteneriatul pentru Competenţele Secolului XXI)

### 2.1. Cadrul metodologic al programului de formare *„Pedagogia media”*

Din perspectiva necesităţii profesionalizării şi standardizării competenţei mediatice în învăţământul preuniversitar propun un cadru metodologic general pentru formarea iniţială a cadrelor didactice în domeniul pedagogiei media. Programul de formare continuă pentru cadrele didactice din învăţământul preuniversitar va avea ca scop formarea, exersarea şi evaluarea competenţei mediatice, informaţionale şi comunicaţionale axată pe dimensiuni şi exemple comportamentale concrete, cu o importantă valenţă preventivă.

În acest sens, pornind de la identificarea dimensiunilor competenţei mediatice prin ancore comportamentale, cea de a doua latură, cea formativ-metodologică va cuprinde elementele, valenţele ce urmează a fi formate într-un model flexibil şi exhaustiv de program în *pedagogia media.*

Competenţele specifice vizate a fi formate prin programul de pedagogie media sunt cuprinse în următoarele dimensiuni media (DeBenedittis, 2003): **Analiză, Accesare, Evaluare, Producţie**. Acestea vor fi operaţionalizate după următoarele criterii:

a. Competenţe specifice – categorii

b. Domeniul de aplicare: orele de curs, şcoală – educaţie formală; educaţie non-formală

c. Activităţi şi modalităţi de realizare concrete

Atractivitatea şi utilitatea acestor dimensiuni se datorează următorilor doi factori: completarea dimensiunilor ancorelor comportamentale din SESM şi îmbinarea omogenă cu celelalte tipuri de competenţe descrise în standardele de formare pentru funcţia didactică specifice învăţământului preuniversitar românesc.

### *1. Dimensiunea de Analiză media*

***Competenţe specifice:***

- A analiza contextul media în care se prezintă mesajul mediatic;
- A elabora grile şi criterii de analiză a conţinutului mediatic;
- A proiecta activităţile didactice în vederea realizării unui demers educaţional util şi de calitate

*Tabel 32: Dimensiunea de Analiză media*

| ***Activităţi*** | ***Modalităţi de realizare*** | ***Domeniul de aplicare*** |
|---|---|---|
| 1. De selectare a căilor şi mijloacelor | Prin identificarea surselor media necesare şi concordante cu nevoile individuale. | Cadrul instituţional – ore de curs; efectuarea temelor;<br>Cadrul informal – divertisment. |
| 2. De organizare a conţinutului didactic | Prin utilizarea metodelor învăţării active bazate pe gândirea critică;<br>Prin utilizarea resurselor mediatice ca resurse didactico-materiale. | Cadrul instituţional: ore de curs; activităţi aplicative;<br><br>Cadrul non-formal: cercuri, laboratoare media. |
| 3. De promovare a consumului media raţional | Prin monitorizarea şi evaluarea unor programe media specifice vârstei;<br>Prin valorizarea pozitivă a programelor cu conţinut educativ;<br>Prin analizarea disfuncţiilor semnalate între conţinutul mediatic şi mesajul transmis. | Cadrul instituţional: ore de curs; activităţi aplicative;<br><br>Parteneriate instituţionale între şcoală şi instituţii media. |

2. ***Dimensiunea de Accesare media***

***Competenţe specifice:***

- A identifica sursele informaţionale optime şi legitime în funcţie de nevoile personale şi profesionale;
- A decoda şi interpreta conţinuturile mesajelor perturbatoare, patologice;
- A utiliza mijloacele de comunicare şi informare în mod diversificat.

*Tabel 33: Dimensiunea de Accesare media*

| ***Activităţi*** | ***Modalităţi de realizare*** | ***Domeniul de aplicare*** |
|---|---|---|
| 1. De sprijinire/ orientare a activităţii de căutare şi selecţie a informaţiei | Prin activitatea de tutoring în vederea identificării celor mai potrivite surse media în concordanţă cu nevoile personale (timp, volum informaţional, grad de dificultate etc.);<br>Prin stabilirea necesarului optim de informaţie între cerinţe şi cantitatea întâlnită;<br>Prin accesarea diverselor surse în vederea documentării;<br>Prin urmărirea aplicării informaţiei media şi a tehnologiilor media, în mod creativ şi original în sarcina de lucru. | Cadrul instituţional;<br>Climatul de muncă;<br>Relaţia cu mass-media;<br>Clasa de elevi;<br>Mediul familial. |
| 2. De asigurare a schimbului informaţional şi a accesului la media diverse | Prin dotări tehnice şi prin dezvoltarea bazei materiale concordante cu cerinţele şi nevoile personale de formare (softuri educaţionale);<br>Prin asigurarea unor canale de comunicare optime. | Cadrul formal şi non-formal |
| 3. De coordonare a procesului de comunicare mediatică | Prin asigurarea unui feed-back eficient în urma activităţilor de selecţie a informaţiei mediatice;<br>Prin derularea eficientă, rapidă a unor sinteze, analize asupra schimbului informaţional (prin discuţii, dezbateri, jocuri de rol etc.);<br>Prin încurajarea identificării legitimităţii surselor informaţionale şi a extragerii informaţiei utile şi potrivite. | Procesul instructiv – educativ |

3. ***Dimensiunea de Evaluare media***

***Competenţe specifice:***

- A stabili obiectivele şi criteriile de evaluare în vederea respectării principiilor informării şi comunicării eficiente şi autentice;

- A utiliza tehnicile şi instrumentele de evaluare specifice procesului educativ în contextul educaţiei pentru comunicare şi mass-media;
- A evalua demersul educaţional în scopul identificării necesarului mediatic şi tehnologic-informaţional.

*Tabel 34: Dimensiunea de Evaluare media*

| ***Activităţi*** | ***Modalităţi de realizare*** | ***Domeniul de aplicare*** |
|---|---|---|
| 1. De monitorizare/ evaluare a procesului instructiv-educativ | Prin stabilirea metodelor şi criteriilor de evaluare a elevilor din punctul de vedere al integrării media în procesul instructiv-educativ;<br>Prin monitorizarea activităţii curriculare şi extracurriculare;<br>Prin mediatizarea exemplelor de bune practici. | Procesul instructiv-educativ |
| 2. De stabilire a necesarului de formare | Prin identificarea disfuncţiilor şi a cauzelor acestora în utilizarea tehnicilor informaţionale şi comunicaţionale şi a conţinutului mediatic;<br>Prin implementarea unor acţiuni ameliorative;<br>Prin monitorizarea impactului formării;<br>Prin corelarea nevoilor de informare identificate cu programele de formare. | Cadrul instituţional;<br><br>Cadrul nonformal: cercuri, laboratoare media |
| 3. De stabilire a unor modele generale de evaluare media | Prin încurajarea şi formarea spiritului critic;<br>Prin realizarea unor proiecte comune şcoală-familie-comunitate. | Procesul instructiv-educativ;<br>Cadrul informal |

### *4. Dimensiunea de Producţie media*

***Competenţe specifice:***

- A utiliza creativ şi inovativ noile media şi media tradiţionale în procesul instructiv-educativ;
- A concepe materiale şi strategii didactice bazate pe NTIC şi media;
- A exersa scheme de acţiune în vederea dobândirii deprinderilor practice.

*Tabel 35: Dimensiunea de Producţie media*

| ***Activităţi*** | ***Modalităţi de realizare*** | ***Domeniul de aplicare*** |
|---|---|---|
| 1. De integrare a NTIC şi media | Prin utilizarea în diferite domenii şi arii curriculare media (digitale | Procesul instructiv-educativ; |

| | | |
|---|---|---|
| | şi analoage);<br>Prin încurajarea consumului mediatic raţional concordant cu nevoile de informare, divertisment, comunicare etc. | Educaţia informală. |
| 2. De creaţie originală | Prin conceperea şi utilizarea materialului mediatic ca suporturi de învăţare şi ca materiale didactice auxiliare;<br>Prin identificarea mecanismelor de elaborare, a modalităţilor de creare media . | Procesul instructiv-educativ;<br><br>Cadrul nonformal: cercuri, laboratoare media. |
| 3. De încurajare a spiritului critic | Prin exprimarea emoţiilor şi a valorilor autentice în conceperea, elaborarea propriului material mediatic (pagină de internet, blogg, revistă, film etc.);<br>Prin activitatea de educare a spiritului critic şi valorizarea materialelor media originale. | Cadrul nonformal: cercuri, laboratoare media.<br>Procesul instructiv-educativ;<br>Educaţia informală. |

Utilitatea şi noutatea unui astfel de program rezidă în: complementaritatea competenţelor şi a dimensiunilor formate care s-ar putea constitui fără dificultate într-un standard de formare a competenţei mediatice la cadrele didactice; modalităţile de aplicare a competenţelor specifice axate pe cele patru dimensiuni; depăşirea cadrului formal al şcolii prin implicaţiile sale. În acest mod, este îndeplinit un deziderat urmărit de pedagogia modernă, respectiv de noile educaţii, acela ca influenţa şcolii, a educaţiei formale să se exercite cu mai multă forţă şi consistenţă şi în spaţiul exterior ei (familie, comunitate) în vederea formulării unor răspunsuri şi adecvării formării elevilor cu presiunile exercitate de societate. Educaţia pentru comunicare şi mass-media, domeniul vast al pedagogiei media poartă intrinsec formarea valorilor şi a competenţelor necesare nu doar în aria multitudinii media (digitale, analogice), dar şi în cea a optimizării şi fluidizării procesului comunicaţional.

Totodată, pornind de la identificarea tipurilor de competenţe specifice, propun un model general de plan de învăţământ pentru cadrele didactice din învăţământul preuniversitar. Programul cadru poate fi elaborat ca modul de scurtă sau lungă durată şi vizează discipline aferente *pedagogiei media,* respectiv educaţiei pentru comunicare şi mass-media. Acest cadru general al programului se poate extinde şi detalia pe următoarele criterii:

- Vârsta şcolară – nivelul de învăţământ (preprimar, primar, gimnazial şi liceal)
- Preponderenţa unui mijloc de comunicare în masă

Consider utilă o astfel de operaţionalizare a programelor de formare datorită specificului vârstei şi a tipului de consum care caracterizează anumite perioade. Astfel, de exemplu, dacă „televizorul” rămâne o constantă a consumului de a lungul timpului, el este

utilizat cu preponderenţă la vârstele mici datorită ne-alfabetizării sau a unei alfabetizări reduse (preşcolar şi primar). De asemenea, odată cu perioada adolescenţei, va creşte consumul de internet, comunicarea virtuală devenind o formă predilectă a relaţionării.

Planul de învăţământ pe care îl propun va cuprinde discipline obligatorii şi opţionale sau facultative, ponderea cea mai mare constituind-o activităţile aplicative. Un model al planului de învăţământ poate fi format astfel:

*Tabel 36: Plan de învăţământ pentru Pedagogie media*

| **Discipline obligatorii** | **Ponderea activităţilor** | | **Discipline opţionale/ facultative** | **Ponderea activităţilor** | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **C (curs)** | **AA (activităţi aplicative)** | | **C (curs)** | **AA (activităţi aplicative)** |
| Tehnici de analiză media | 1 | 3 | Noile media | 1 | 3 |
| Producţie media | 1 | 3 | Teoria generală a comunicării | 1 | 3 |
| Tehnici de comunicare | 1 | 3 | Istoria mijloacelor de comunicare în masă | 1 | 3 |
| Instruire Asistată de Calculator (IAC) | 1 | 3 | Mass-media şi societatea | 1 | 3 |

Acest plan de învăţământ este orientativ şi a fost elaborat ţinându-se cont şi de specificul sistemului de formare românesc. Ca atare, noutatea sa rezidă în inversarea aportului disciplinelor cu un înalt grad de aplicabilitate (de formare a deprinderilor), în detrimentul celor cu un caracter teoretic mai ridicat. Astfel, s-a ţinut cont de specificul disciplinei în alocarea ponderilor de timp în desfăşurarea activităţilor. În momentul de faţă, există şi în sistemul de formare continuă românesc criteriul alocării ponderilor mai mari pentru activităţile aplicative, dar este foarte dificil de respectat în cadrul procesului instructiv-educativ tocmai datorită faptului că nu se accentuează alocarea ponderilor pe baza specificului disciplinei. În funcţie de numărul de ore alocat disciplinelor obligatorii, opţionale şi facultative, programul de studii, bazat pe sistemul de credite profesionale transferabile, se poate transforma dintr-unul de scurtă durată într-un program lung (conform Metodologiei de

acreditare a programelor de formare continuă a personalului din învăţământul preuniversitar, OMEdC. nr.4611/2005)

## 3. Concluzii ale cercetării

Scala reprezintă o metodă alternativă, calitativă şi cantitativă de apreciere a performanţei, respectiv a calităţii procesului educaţional. Poate deveni un instrument util de evaluare în şcoală a personalului didactic, dar şi de analiză-diagnoză a calităţii procesului de predare-învăţare-evaluare. Având în vedere contextul societăţii comunicaţionale, al convergenţei media şi al creşterii gradului de consum mediatic şi informaţional, preconizăm că fişa de evaluare a competenţei mediatice este de actualitate, putând fi îmbunătăţită cu noi dimensiuni sau reactualizată prin modificări ale exemplelor comportamentale.

Prin utilizarea fişei de evaluare (inclusiv a etalonului pe calificative) se poate realiza un portret al cadrului didactic bazat pe profilul conturat de dimensiunile competenţei mediatice, portret realizat de colegii din şcoală. În acelaşi timp, oricând conducerea şcolii beneficiază de un instrument de diagnoză/apreciere prin calificative pentru fiecare cadru didactic din unitatea şcolară pe care o conduce.

Scala poate fi folosită oricând, în orice etapă de dezvoltare instituţională a şcolii sau atunci când se realizează recrutarea de personal. Acest aspect relevă utilitatea scalei şi pentru alte instituţii educaţionale conexe şcolii (inspectorate şcolare, case ale corpului didactic etc.). Utilitatea acestui instrument de cercetare rezidă şi în elaborarea strategiilor de formare a personalului didactic prin programe de formare continuă care să vizeze formarea şi exersarea competenţei mediatice în general sau, contextual, la nivelul şcolii pe teme referitoare la dimensiunile scalei unde cadrele didactice au acumulat un punctaj scăzut.

Utilizările ulterioare ale SESM pot avea în vedere: elaborarea unor fişe de evaluare ce vor putea fi utilizate şi de elevi în evaluarea cadrului didactic sau combinarea SESM cu alte instrumente de cercetare pentru creşterea gradului de fidelitate a măsurii performanţei; elaborarea unor programe de formare continuă adresate cadrelor didactice în vederea integrării active a educaţiei pentru comunicare şi mass-media în şcoli, dar şi pentru formarea şi exersarea competenţei mediatice la elevi. Elaborarea şi implementarea de programe de formare în pedagogia media răspund necesităţilor conturate de paradigma postmodernă, respectiv integrare a noilor media în viaţa socială într-un mod raţional, eficient şi critic. Prin programele de pedagogia media, spaţiul comunităţilor virtuale, al comunicării virtuale, al noilor media, dar şi consumul mediatic, în general, pot deveni elemente utile, apropiate

tuturor actorilor, accesibile şi creatoare (de noi tipuri de personalitate, dar şi de noi spaţii culturale şi artistice). De aceea, cele patru elemente cheie ale programului de formare continuă propus în această lucrare vizează o gradualitate de la analiză, accesare la evaluare (dezvoltarea spiritului critic şi a consumului raţional) la producţie (elementul de creativitate a individului).

## CONCLUZII

În acest volum s-a dorit analiza unitară a interdependenţei noilor mijloace de comunicare şi informare, pornind de la valenţele, presiunile exercitate de acestea prin intermediul comunicării virtuale. În demersul realizat se pledează pentru o viziune generală, omogenă şi integrativă a competenţei mediatice care caracterizează nu doar pregnanţa unui singur mijloc de comunicare, ci ansamblul lor. Consider că problema comunicării virtuale reprezintă mai degrabă efectul contextului socio-comunicaţional contemporan, iar în acelaşi timp se constituie în cauza determinărilor şi analizelor necesare asupra spaţiului comunicaţional şi educaţional.

În capitolul dedicat „Postmodernismului şi comunicării virtuale" a fost abordată problematica virtualităţii în paradigma postmodernă pe baza argumentelor istorice şi epistemice, ca temă centrală de dezbatere transdisciplinară între domeniile ştiinţelor comunicării, filosofiei şi sociologiei. Perspectivele prezentate de teoreticienii postmoderni subliniază complexitatea temelor postmoderne, complexitate cauzată de specificul societăţii contemporane. Viziunea osmotică adoptată în redarea virtualităţii ca mod specific de existenţă al fiinţei umane se fundamentează pe teza postmodernistă conform căreia tehnicitatea şi umanitatea nu se exclud reciproc. Prin urmare, din sinteza realizată asupra preocupărilor teoretice postmoderniste privind relaţia dintre tehnică, virtualitate şi comunicare în spaţiul cultural contemporan, registrul epistemic al prezentei lucrări se încadrează în viziunea echilibrată prin care conceptele de comunicare şi virtualitate sunt îmbogăţite cu noi înţelesuri determinate de rolul şi locul comunicării în faţa provocărilor tehnologiei.

Comunicarea virtuală ca element al unui univers virtual este constituită dintr-o multitudine de posibilităţi de interacţiune care îmbogăţesc, amplifică şi creează. Cu alte cuvinte, lumea virtuală devine un vector al creaţiei prin forţa inteligenţei colective, ca relaţie imersivă a omului cu media. Am fundamentat aceste aspecte pe teoretizările lui P. Lévy. De asemenea, am subliniat importanţa comunităţilor virtuale prin redescoperirea comunităţii sociale în sine, comunitate considerată pierdută în viziunea atomistă a criticilor postmoderni (în special referirile lui Jean Baudrillard şi Paul Virilio). În spaţiul virtual, am subliniat existenţa unor noi forme ale comunităţii care sunt analizate, cu forme specifice de manifestare care dispun de limbaje proprii create şi de culturi digitale comunicaţionale (DCC), respectiv a comunităţilor virtuale care readuc în lumină semnificaţia de *communis* a conceptului de comunicare. În acest context, se relaţionează „socializarea reţea" (conceptul propus de Andreas Wittel) cu dezvoltarea noilor comunităţi virtuale.

Analiza întreprinsă (în legătură cu noile media şi consumul mediatic) a pornit de la corelarea trăsăturilor comunicării virtuale cu această problematică. Prin urmare a fost necesară realizarea unei sinteze a conceptului de „noile media" care a relevat următoarele aspecte principale: noile media semnifică o varietate de înţelesuri şi determinări pornind de la conceptul de „nou" din sintagmă; principalele caracteristici ale noilor media (digitalitate, interactivitate, hipertextualitate, dispersia şi virtualitatea) demonstrează presiunea puternică pe care o exercită asupra spaţiului comunicaţional, asupra utilizatorilor până la hipermedierea extremă (ubicuitatea). Totodată, gratificaţiile utilizărilor noilor media (jocul, controlul, imersia, naraţiunea etc.) sunt multiple, intercorelate cu un consum mediatic variat (inclusiv cel produs de media tradiţionale) şi se constituie în influenţe diverse exercitate asupra consumatorilor (în special tinerii).

Una dintre concluziile acestei analize a subliniat că noile media pot fi utilizate în procesul instructiv-educativ pe baza unor modele, strategii programe concepute în acest scop. Efectul noilor media asupra spaţiului educaţional a susţinut necesitatea operaţionalizării unui nou concept cel de *pedagogie media.* Pedagogia media ca domeniu de intersecţie transdisciplinară al ştiinţelor comunicării, ştiinţelor educaţiei şi psihologiei conţine ca element fundamental procesul de „alfabetizare media", dar este definită în contextul sistemului comunicaţional ca etapă şi proces obligatorii surprinse în societatea contemporană. Aceste valenţe educative sunt date de diferenţierea dimensiunilor pedagogiei media ca posibil domeniu de studiu, dar şi prin argumentarea unei poziţii clare a educaţiei pentru comunicare şi mass-media prin enunţarea rolului educaţiei informale şi prin nuanţarea diferitelor influenţe mediatice exercitate de aceasta. Cu scopul de  a clarifica aceste poziţii şi mize ale pedagogiei media, am considerat utilă exemplificarea prin prezentarea unor modele importate din spaţiul anglo-saxon pentru decodarea/interpretarea mesajului mediatic (*Five Key Questions*) şi pentru utilizarea NTIC în procesul didactic.

Acest demers a condus la exprimarea unei alte dimensiuni conţinute de pedagogia media, respectiv necesitatea definirii valenţelor epistemice ale competenţei mediatice şi comunicaţionale. Competenţa mediatică şi comunicaţională devine elementul nodal pentru latura practică, aplicativă a pedagogiei media care se transformă astfel dintr-un domeniu de intersecţie teoretic. Determinarea competenţei mediatice s-a efectuat prin utilizarea unui nou instrument de cercetare care a avut un dublu rol: acela a surprinde trăsăturile competenţei media conform percepţiilor subiective manifestate la cadrelor didactice şi acela de deveni un instrument util de măsurare şi analiză a nevoii de formare profesională în domeniul pedagogiei media, prin aplicarea fişei de evaluare a competenţei mediatice în şcoli. În cele din urmă, a fost elaborat un model de program de formare continuă în „pedagogia media" pentru

cadrele didactice din învăţământul preuniversitar, program modular axat pe o evaluare iniţială a nevoilor de formare.

Şcoala românească trebuie să găsească propriul sistem de strategii şi politici educaţionale pentru a răspunde presiunilor şi provocărilor societăţii contemporane. Competenţa mediatică a cadrului didactic se poate regăsi ca unul dintre aceste răspunsuri care vin în întâmpinarea preocupărilor părinţilor, elevilor, şcolii. Este obligatorie pentru evoluţia spaţiului educaţional în societatea virtualităţii, identificarea metodelor şi mijloacelor optime de evitare a excesului şi de utilizare eficientă a noilor media, a spaţiului virtual. Mai mult decât atât, formarea competenţei mediatice la cadrul didactic devine o cerinţă obligatorie şi la elevi în vederea pregătirii acestora pentru educaţia permanentă şi a educaţiei pentru comunicare şi mass-media.

În spiritul cunoaşterii postmoderne formulate de Lyotard, „*Universitatea / şcoala este obligată să înceapă să joace un rol nou în cadrul îmbunătăţirii performanţei sistemului ce constă în reciclarea sau educaţia permanentă (...). Cunoaşterea nu va mai fi transmisă în bloc (...) tinerilor şi adulţilor în vederea îmbunătăţirii competenţei lor şi a promovării lor, ci în vederea dobândirii de informaţii, de limbaje şi jocuri de limbaj care să le permită să-şi lărgească orizontul vieţii profesionale şi să-şi articuleze experienţa tehnică şi etică*” (2003, 77).

Consider că dezvoltarea perspectivelor trasate de pedagogia media, printr-o alfabetizare media consistentă, poate contribui la dezvoltarea spaţiului educaţional şi a societăţii comunicaţionale în contextul descris de paradigma postmodernă.

**BIBLIOGRAFIE:**


1. Aarseth, Espen (2001), „Computer game studies: year one", *Game studies*, vol.1 (1), iulie, http://gamestudies.org/0101/editorial.html.
2. Abe, Kiyoshi (2009), „The Myth of Media Interactivity. Technology, Communications and Surveillance in Japan", *Theory, Culture & Society*, vol. 26, nr. 2-3, 73-88.
3. Abric, Jean-Claude (2002), *Psihologia comunicării. Teorii şi metode,* Polirom, Iaşi.
4. Ahlers, Douglas (2006), „News Consumption and the New Electronic Media", *The Harvard International Journal of Press/Politics*, vol.11 (1), pp.29-52.
5. Aoki, Kumiko (1994), *Virtual Communities in Japan*, University of Hawaii, Honolulu. http://www.ibiblio.org/pub/academic/communications/papers/Virtual-Communities-in-Japan.
6. Armitage, John (2000a), „Beyond Postmodernism? Paul Virilio's Hypermodern Cultural Theory", *C-Theory*, nr. 11.15. 2000, www.ctheory.net/articles.aspx?id=133.
7. Armitage, John (2000b), „The Kosovo War Took Place In Orbital Space", *C-Theory*, nr. 10.18.2000, www.ctheory.net/articles.aspx?id=132.
8. Akoun, André (2002), „Nouvelles techniques de communication et nouveaux liens sociaux", *Cahiers internationaux de sociologie*, nr.112, pp.7-15.
9. Balle, Francis (1997), C*omunicarea,* Raymond Boudon (coord.) *Tratat de sociologie,* pp.601-633, Humanitas, Bucureşti.
10. Baudrillard, Jean (1983), *Simulations*, Semoiotext(e), New York.
11. Baudrillard, Jean (1984), *The Structural Law of Value and The Order of Simulacra* în John Fekete (ed.) *The Structural Allegory:Reconstructive Encounters with the New French Thought,* pp. 54-73*,* The University of Minnesota Press, Minneapolis.
12. Baudrillard, Jean (1996a), *Sistemul obiectelor*, Editura Echinox*,*Cluj-Napoca.
13. Baudrillard, Jean (1996b), *Strategiile fatale*, Editura Polirom, Iaşi.
14. Baudrillard, Jean (2001), *Paroxistul indiferent: Convorbiri cu Philippe Petit*, Idea Design&Print, Cluj-Napoca.
15. Baudrillard, Jean (2005), *Societatea de consum*, Comunicare.ro*,* Bucureşti.
16. Bauman, Zygmunt (1988), „Is There a Postmodern Sociology"*,Theory, Culture and Society,* vol. 5 (1988), pp.217-237.
17. Bell, Daniel (1973), *The Coming of Post-Industrial Society*, Basic Books, New York.
18. Berlo, David (1975), *The context of communication,* G.Hanneman &W. McEwen (eds) *Communication and behavior*, Addison-Wesley Publishing Co., Reading MA.
19. Biccheri, Cristina, Lev-On, Azi (2007), "Computer – Mediated Communication and Cooperation in social dilemmas: an experimental analysis", *Politics, Philosophy & Economics*, 6 (2), pp.139-168.
20. Bolter, Jay David, Grusin, Richard (2000), *Remediation. Understanding New Media*, The MIT Press, Cambridge.
21. Blanz, Friedrich, Ghiselli Edwin E (1972), "The mixed standard scale: A new rating system", *Personnel Psychology*, vol. 25 (2), pp.185-199.
22. Braidotti, Rosi (2006), "Posthuman, All too Human: Towards a New Process Ontology", *Theory, Culture and Society,* vol. 23 (7-8), pp.197-208.
23. Briggs, Asa, Burke Peter (2005), *Mass-media. O istorie socială: de la Gutenberg la Internet*, Polirom*,* Iaşi.
24. Brut, Mihaela (2006), *Instrumente pentru e-learning. Ghidul informatic al profesorului modern*, Polirom, Iaşi.
25. Bunescu, Gheorghe, Negreanu, Elisabeta (coord.)(2005), *Educaţia informală şi mass-media*, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei*,* Bucureşti.
26. Buzărnescu, Ştefan (1999), *Sociologia civilizaţiei tehnologice*, Polirom, Iaşi
27. Castells, Manuel (1996/2000), *The Rise of Network Society, The Information Age:*

*Economy, Society, and Culture*, vol. 1, Blackwell, Cambridge, MA; Oxford, UK.
28. Castells, Manuel (1998/2000), *End of Millenium,The Information Age: Economy, Society, and Culture*, vol. 3, Blackwell, Cambridge, MA; Oxford, UK.
29. Cădariu, Loredana (2004), *Management educaţional. Evaluarea comportamentului managerial al directorului de şcoală*, Mirton, Timişoara.
30. Chen, Kuan-Hsing (1987), „The masses and the Media:Baudrillard's Imposive Postmodernism", *Theory, Culture & Society*, vol.4, pp.71-88.
31. Cubitt, Sean (1999), „Virilio and New Media", *Theory, Culture &Society,* vol. 16 (5-6), pp. 127-142.
32. Cucoş, Constantin (2006a), *Informatizarea în educaţie. Aspecte ale virtualizării formării*, Polirom, Iaşi.
33. Cucoş, Constantin (2006b), *Pedagogie*, Polirom, Iaşi.
34. DeBenedittis, Peter (2003), *Media literacy for prevention, critical thinking, self-esteem*, http://www.medialiteracy.net.
35. DeFleur, Melvin, Dennis, E. Everette (2002), *Understanding Mass Communication*, Houghton Mifflin, Boston.
36. Deleuze, Gilles (2005), *Tratative*, Idea Design&Print, Cluj-Napoca.
37. Dennis, E. Everette (2004), „Aut of Sight and Aut of Mind: The Media Literacy Needs of Grown-Ups", *American Behavioral Scientist*, vol. 48 (2), pp.202-211.
38 De Rosnay, Jöel (2006), *La révolte du pronétariat. De mass média aux média des masses*, Fayard, Paris.
39. Dewey, John (1972), *Educaţie şi democraţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
40. Derrida, Jaques (2001, *(Ex)poziţii*, Idea Print&Design, Cluj-Napoca.
41. Dinescu, Lucia Simona (2007), *Corpul în imaginarul virtual*, Polirom, Iaşi.
42. Dobrescu, Paul, Bârgăoanu, Alina (2003a), *Mass-media şi societatea*, Comunicare.ro, Bucureşti.
43. Dobrescu, Paul, Bârgăoanu, Alina (2003b), "Prolegomene la o posibilă istorie a comunicării", *Revista română de comunicare şi relaţii publice*, nr. 6-7, pp.13-41.
44. Dobrescu, Paul (2007a), "Şcoala de la Toronto. Contribuţia lui Marshall McLuhan", *Revista Română de Comunicare şi Relaţii Publice,* nr.9, pp.9-25.
45. Dobrescu, Paul, Alina Bârgăoanu, Nicoleta Corbu (2007b), *Istoria comunicării*, Comunicare.ro, Bucureşti.
46. Donath, S. Judith (2004), *Identity and Deception in the Virtual Community*, MIT Media Lab, http://pubs.media.mit.edu/pubs/papers/IdentityDeception.pdf .
47. Drăgan, Ioan (1996), *Paradigme ale comunicării de masă,* Casa de Editură şi Presă „Şansa"S.R.L. , Bucureşti.
48. Eisenberg, Michael B., Doug Johnson (2002), „Learning and Teaching Information Technology – Computer Skills in Context", *ERIC Educational Reports*, http://findarticles.com/p/articles/mi_pric/is_200209/ai_3964245842/?tag=content;col1
49. Ellul, Jaques (1973), *Propaganda. The Formation of Men's Attitudes*, Vintage Books, New York.
50. Featherstone, Mike (1988), „In Pursuit of the Postmodern: An Introduction", *Theory, Culture &Society,* vol. 5 (1988), pp.195-215.
51. Fidler, F. Roger (1997), *Mediamorphosis: Understanding New Media*, Pine Forge Press, London.
52. Flichy, Patrice (1999), *O istorie a comunicării moderne. Spaţiul public şi viaţă privată*, Polirom, Iaşi.
53. Foucault, Michel (1973), *The Order of Things: An Archeology of Human Science*, Vintage Books, New York.
54. Foucault, Michel (1986), *What is Enlightment* în P. Rainbow (ed) *The Focault*

*Reader,* Penguin, Harmondsworth.
55. Foucault, Michel (2004), *Ce este un autor ? Studii şi conferinţe*, Idea Design&Print, Cluj-Napoca.
56. Focault, Michel (2004), *Hermeneutica subiectului*, Polirom, Iaşi.
57. Foucault, Michel (2008), *Cuvintele şi lucrurile. O archeologie a ştiinţelor umane*, Rao Books*,* Bucureşti.
58. Gane, Nicholas (2005), "Radical Post-humanism: Friedrich Kittler and the Primacy of Technology"*, Theory, Culture & Society* , vol.22(3), pp. 25-41.
59. Gane, Nicholas (2006), "When we Have Never Been Human, What has to Be Done?: Interview with Donna Haraway", *Theory, Culture & Society* , vol.23 (7-8), pp.135-158.
60. Gerbner, George, Larry Gross, Michael Morgan, Nancy Signorelli (1994), *Growing Up with Television: The Cultivation Perspective,* în Jennings Bryant şi Dolf Zilmann (eds.) *Media Effects Advances in Theory and Research*, Lawrence Erlabaum Associates, Hillsdale.
61. Giddens, Anthony (2001), *Anthony Giddens and Will Hutton in Conversation* în W. Hutton şi A. Giddens (ed.) *On the Edge: Living with Global Capitalism*, Vintage, London.
62. Hassan, Ihab (1985), "The Culture of Postmodernism", *Theory, Culture & Society* , vol.2 (3), pp. 119-135.
63. Hayles, Katherine N. (1999), *How we Became Posthuman. Virtual Bodies in Cybernetics, Literature and Information*, The University of Chicago Press, Chicago.
64. Heims, Steve J. (1991), *The Cybernetics Groups (1946 – 1953*), MIT Press, Cambridge.
65. Hébrad, Cristophe (2001), „Le village virtuel 3d. Introduction à une ethnologie des communautés virtuelles", *Ethnologies comparées,*nr.2, http://alor.univ-montp3.fr/cerce/r2/c.h.htm .
66. Hiltz, S. Roxanne, Turoff, Murray (1993), *The Network Nation: Human Communication via Computer*, Addison-Wesley, London.
67. Hobbs, Renee (2004), „A Review of School-Based Initiatives in Media Literacy Education"*, American Behavioral Scientist*, vol. 48 (1), pp.42-59.
68. Huang, Edgar (2009), „Teaching Button-Pushing versus Teaching Thinking. The State of New Media Education in US Universities", *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies,* vol. 15, nr. 2, 233-247.
69. Huberman, A. Michael (1978), *Cum se produc schimbările în educaţie*, Editura Didactică şi Pedagogică, , Bucureşti.
70. Istrate, Olimpius (2002), *Utilizarea noilor tehnologii ale informaţiei şi comunicării în educaţie*, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei*,* Bucureşti.
71. Jenkins, Henry (2004), „The Cultural Logic of Media Convergence"*, International Journal of Cultural Studies,*vol.7 (1), pp.33-43.
72. Jenkins, Henry (2006), *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*, New York Universiy Press, New York and London.
73. Kellner Douglas (1988), „Postmodernism as Social Theory. Some Challanges and Problems", *Theory, Culture and Society*, nr.5, pp.239-269.
74. Kellner Douglas, Steven Best (1991),*Postmodern Theory: Critical Interogations*, The Guilford Press, New York.
75. Kellner Douglas (1998), „Zygmunt Bauman's Postmodern Turn", *Theory, Culture &Society,* vol. 15 (1), pp.73-86.
76. Kellner, Douglas (1999), "Virilio, War, and Technology: Some Critical Reflections", *Theory, Culture &Society,* vol. 16 (6-5), pp.103-125.
77. Kellner Douglas (2001), *Cultura media,* Institutul European, Iaşi.
78. Kerr, Aphra, Julian Kucklich, Pat Brereton (2006), „New Media – New Pleasures?",

*International Journal of Cultural Studies*, vol.9 (1), pp.63-82.
79. Kittler, Friederich (1999), *Gramophone, Film, Typewriter*, Stanford University Press, Stanford, CA.
80. Kubey, Robert (1998), „Obstacles to the development of media education in the United States", *Journal of Communication*, vol. 48(1), pp.58-69.
81. Kurzweil, Ray (2001), *The law of Accelerating Returns,* http://www.kurzweilai.net/articles/art0134.html?printable=1
82. Lafontaine, Céline (2007), "The Cybernetics Matrix of French Theory", *Theory, Culture and Society,* vol. 24 (5), pp. 27-46.
83. Lazarsfeld, Paul, Berelson, Bernard, Gaudet, Hazel (2004), *Mecanismul votului: cum se decid alegătorii într-o campanie prezidenţială,* Comunicare.ro, Bucureşti.
84. Lash, Scott (1988), "Discourse or Figure? Postmodernism as a"Regime of Signification", *Theory, Culture and Society,* vol. 5 (1988), pp.311-336.
85. Lessing, Lawrence (2006), *Code version 2.0,* Basic Books, A Member of the Perseus Books, New York.
86. Lévy, Pierre (1995) *Qu'est-ce que le virtuel?*, Edition de la Découverte, Paris http://hypermedia.univ-paris8.fr/pierre/virtuel/virt0.htm.
87. Lévy, Pierre (1999), *Collective Intelligence. Mankind's Emerging World in Cyberspace*, Perseus Books, Cambridge Ma.
88. Lévy, Pierre (2001), *Cyberculture*, The University of Minnesota Press, Minneapolis.
89. Lister, Martin, Jon Dovey, Seth Giddings, Iain Grant, Kieran Kelly (2007), *New Media: A Critical Introduction*, Routledge, London.
90. Lyotard, Jean-François (2003), *Condiţia postmodernă, Raport asupra cunoaşterii*, Idea Design&Print, Cluj-Napoca.
91. Lunenfeld, Peter ((1999), *Digital Dialectics. New Essays on New Media,* MIT Press, Cambridge.
92. McLuhan, Marshall (1994), *Galaxia Gutenberg*, Editura Politică, Bucureşti.
93. McLuhan, Marshall (1997), *Mass-media sau mediul invizibil*, Nemira, Bucureşti.
94. McLuhan, Marshall (2006), *Texte esenţiale*, Nemira, Bucureşti.
95. Miège, Bernard (1998), *Gândirea comunicaţională,* Cartea Românească*,* Bucureşti.
96. Miège, Bernard (2002), *Spaţiul public: perpetuat, lărgit şi fragmentat,* Isabelle Pailliart (coord.) *Spaţiul public şi comunicarea* , pp.167-178, Polirom, Iaşi.
97. Miège, Bernard (2003), *Căi multiple,* Moeglin Pierre (coord.) *Industriile educaţiei şi noile media,* pp.99-110, Polirom, Iaşi.
98. Miège, Bernard (2008), *Informaţie şi comunicare. În căutarea logicii sociale*, Polirom*,* Iaşi.
99. Minsky, Marvin (1985), *The Society of Mind*, Simons and Schuster*,* New York.
100. Mitchell , William J. (1996), *City of Bits: Space, Place of InfoBahn,* MIT Press, Cambridge.
101. Moeglin Pierre (coord.) (2003), *Industriile educaţiei şi noile media*, Polirom*,* Iaşi.
102. Moravec, Hans (1988), *Mind Children: The Future of Robot and Human Intelligence*, Harvard University Press, Cambridge.
103. Morioka, Mashiro (1993), *Conscius communication: the Birth of A Dream Navigator*, Chikuma Shobo, Tokyo.
104. Moustafa Leonard, Karen, James R. Van Scotter, Fatma Pakdil (2009), "Culture and Communication. Cultural Variations and Media Effectiveness", *Administration & Society*, vol. 41, nr. 7, 850-877.
105. Nadolu, Bogdan (2007), "Despre NeCuminecare în era informaţională", *Revista Română de Comunicare şi Relaţii Publice*, nr.10/2007, pp.189-194.
106. Păun, Emil (1999), *Şcoala, o abordare sociopedagogică*, Polirom, Iaşi.
107. Pitariu, Horia D. (1994), *Managementul resurselor umane. Măsurarea performanţelor profesionale*, Editura All, Bucureşti.

108. Planchard, Emile (1992), *Pedagogie şcolară contemporană,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.
109. Pop, Doru (2001), *Mass media şi democraţia – Antologie*, Polirom, Iaşi.
110. Rachieru, Adrian Dinu (2001), *Douglas Kellner şi materialismul cultural,* în Douglas Kellner, *Cultura media*, Institutul European, Iaşi.
111. Rheingold, Howard (1994), *The Virtual Community: Finding Connection in a Computerised World*, Secker and Warburg, London.
112. Rifkin, Jeremy (2000), *The Age of Access*, Penguin Books, London.
113. Russel, Richards (2006), "Users, interactivity and Generations", *New Media & Society*, vol. 8 (4), pp. 531-550.
114. Ritzer, George (2003), *Mcdonaldizarea societăţii*, Comunicare.ro, Bucureşti.
115. Rotaru, Ileana, Drobot, Loredana (2007) – "The Impact of NTIC (New Technologies of Information and Communication) on Teachers in the Educational Process", *British Education Index,* http://www.leeds.ac.uk/bei/COLN/COLN_default.html.
116. Rushkoff, Douglas (1996), *Playing the future: How kid's culture can teach us to thrive in an age of chaos*, HarperCollins, New York.
117. Russo, Angelina, Watkins, Jerry (2005), „Digital Cultural Communication: Enabling new media and co-creation in South –East Asia", *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, vol.1, nr.4, pp.4-17.
118. Sandywell, Barry (1995), "Forget Baudrillard", *Theory, Culture &Society,*vol.12, pp.125-152.
119. Sfez, Lucine (2002), *O critică a comunicării*, Comunicare.ro, Bucureşti.
120. Shannon, Claude, Warren Weaver (1949), *The Mathematical Theory of Communication*,University of Illinois Press, Urbana.
121. Suhler Stevenson, Veronis (2004), *Communications Industry Forecast & Report, www.vss.com*.
122. Sunstein, Cass (2001), "The Daily We", *Boston Review*, summer, http://www.bostonreview.net/BR26.3/sunstein.html.
123. Şoitu, L. (2001), *Pedagogia comunicării*, Institutul european, Iaşi.
124. Thoman, Elizabeth, Jolls, Tessa (2004), "Media Literacy – A National Priority for a Changing World", *American Behavioral Scientist,*vol.48 (1), septembrie, pp.18-29.
125. Tönnies, Ferdinand (1957), *Community and Society : Gemeinschaft und Gesellschaft*, The Michigan State University Press, East Lansing.
126. Turkle, Sherry (1994), *Construction and Reconstruction of Self in Virtual Reality: Playing in the MUDs*, http://web.mit.edu/sturkle/www/pdfsforstwebpage/ST_Construc%20and%20reconstruc%20of%20self.pdf.
127. Turkle, Sherry (1995), *Life on the Screen. Identity in the Age of Internet,* Simon and Schuster, New York.
128. Turkle, Sherry (1996), "Virtuality and Its Discontents", *The American Prospect*, winter, vol.7 (24). http://hevra.haifa.ac.il/~soc/lecturers/talmud/files/547.htm
129. Turkle, Sherry (2005), *The Second Self: Computers and the Human Spirit*, MIT Press, Cambridge. http://mitpress.mit.edu/catalog/item/default.asp?ttype=2&tid=10515&mode=toc
130. Turkle, Sherry (2008), *Always-on/Always-on-you: The Tethered Self* în *Handbook of Mobile Communication Studies,* MIT Press, Cambridge. http://web.mit.edu/sturkle/www/pdfsforstwebpage/ST_Always%20On.pdf
131. Tyner, Kathleen (1998), *Literacy in a Digital World: Teaching and learning in the age of information*, Lawrence Erlbaum, Mahweh.
132. Virilio, Paul (1989), *War and Cinema. The Logistics of Percepetion*, Verso, London.
133. Virilio, Paul (1994), *The Vision Machine*, University of Indiana, Bloomington.

134. Virilio, Paul (1995a) “Speed and Information: Cyberspace Alarm!”, *C-Theory*, 8/27/1995, http://www.ctheory.net/articles.aspx?id=72.
135. Virilio, Paul (1995b), *The Art of the Motor*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
136. Virilio, Paul (1996), “Global Algorithm 1.7: The Silence of Lambs: Paul Virilio in Conversation”, *C-Theory*, 6/12/1996, http://www.ctheory.net/articles.aspx?id=38.
137. Virilio, Paul (1997), *Open Sky*, Verso, London.
138. Virilio, Paul (1998), *Polar Inertia*, Sage, London.
139. Virilio, Paul, Kittler, Friedrich (1999), „The Information Bomb. A Conversation*”, Angelaki: Journal of the Theoretical Humanities,* vol. 4, nr.2, septembrie, pp.81-90.
140. Weber, Max (1994), *Etica protestantă şi spiritul capitalismului*, Humanitas, Bucureşti.
141. Webber, Melvin M. (1967), *The urban place and the nonplace urban realm,* University of Pennsylvania Press, Philadeplhia.
142. Wiener, Norbert (1966), *Cibernetica sau ştiinţa comenzii şi comunicării la fiinţe şi maşini*, Editura Ştiinţifică, Bucureşti.
143. Wiener, Norbert (1988), *The Human Use of Human Beings: Cybernetics and Society*, Da Capo, New York.
144. Wittel, Andreas (2001), „Toward a Network Sociality”, *Theory, Culture & Society*, vol.18(6), pp.51-76.
145. Wolton, Dominique (2000), *L’internet et après? Une théorie critique des nouveaux médias*, Flammarion, Paris.
146. Wolton, Dominique (2001), „La communication, un enjeu scientifique et politique majeur du XXI ème siècle”, *Sociologie de la communication,* vol.51/ 2001 nr. 2, pp.309-326.
147. *** Center for Media Literacy (2003) – *CML MediaLit Kit: A framework for learning and teaching in a media age*, http:// www.medialit.org.
148. *** Partnership for 21st Century Skills (2003) – *Learning for 21st century society: A report and a mile guide for 21st century skills*, http://www.21stcenturyskills.org.
149. *** Raportul Delors (2000), *Education for the 21st Century*, http://www.unesco.org/delors/.
150. *** Raportul Faure (1972), *A Turning Point in the Educational Planning*, http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000046/004600eb.pdf.
151. *** Raportul Stanford (1986), *Computers and Education: Which Role for International Research?*, Simpozion UNESCO, 10-14 martie, http://www. Unesdoc.unesco.org/images/0007/000705/070546eb.pdf.
152. *** Revista Centrului Naţional de Formare a Personalului din Învăţământul Preuniversitar nr.3-4, 2002, pp.29-38.
153. *** Studii şi cercetări audiovizuale, nr.2, octombrie 2004, Consiliul Naţional al Audiovizualului, pp.3 -50, pp. 71-134.
154. *** O.M.Ed.C. nr. 5660/2004 privind aprobarea standardelor de formare continuă pentru funcţiile didactice şi funcţiile de conducere, îndrumare şi control din învăţământul preuniversitar.
155. *** O.M.Ed.C. nr.4611/2005 privind aprobarea metodologiei de acreditare a programelor de formare continuă a personalului din învăţământul preuniversitar

Anexa 1: *Realocarea exemplelor comportamentale*

*Chestionar*

*În tabelul de mai jos (FOAIA A) sunt definite 12 dimensiuni ale competenţei mediatice. Aceste dimensiuni sunt notate de la A la L. În tabelul următor (FOAIA B) sunt descrise o serie aleatorie de exemple comportamentale care corespund dimensiunilor din FOAIA A.*

*În funcţie de propria dvs. experienţă, vă rugăm să identificaţi fiecare exemplu comportamental din FOAIA B unei situaţii de tip S (superior), M (mediu) şi I (inferior) corespunzătoare din FOAIA A. În spaţiile libere din FOAIA A notaţi doar numărul din dreptul exemplului comportamental din FOAIA B care consideraţi că se potriveşte situaţiei descrise.*

*Vă mulţumim pentru sprijinul acordat,*
*Echipa de cercetare*

*Foaia A*

| ***Dimensiunea*** | ***Definirea dimensiunii*** | ***Realocarea exemplelor comportamentale pe nivele*** | | |
|---|---|---|---|---|
| | | ***Superior*** | ***Mediu*** | ***Inferior*** |
| *1.A. Deschidere* | *Capacitatea de a manifesta interes pentru nou şi flexibilitate în faţa schimbării, preocuparea faţă de progresul tehnic, social, profesional.* | | | |
| *2.B.Comunicare* | *Capacitatea cadrului didactic de a transmite şi recepţiona mesaje în bune condiţii ca bun orator, pe baza unui feed-back eficient, de a asigura o ascultare activă, de a manifesta empatie în relaţia cu elevii (prin surprinderea şi decodificarea mesaje subliminale şi nonverbale), de a gestiona eficient conflicte; de a relaţiona autentic indiferent de spaţiul comunicaţional (direct sau mediat)* | | | |
| *3.C. Capacitatea de analiză şi sinteză* | *Capacitatea de a manifesta gândire critică în contextul abundenţei informaţionale prin utilizarea unor metode* | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | *active de predare (problematizare, joc, schematizare etc.) şi de a realiza conexiuni între informaţiile primite.* | | | |
| *4.D.Tehnicitate* | *Utilizarea activă şi eficientă a media, a tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale şi corelarea utilizării acestora cu conţinuturile didactice* | | | |
| *5.E.Competenţă profesională* | *Grad ridicat de pregătire în domeniul de specialitate prin studii fundamentale, formare continuă şi auto-perfecţionare pentru o completare a conţinuturilor ştiinţifice şi o re-organizare permanentă a acestora* | | | |
| *6.F.Flexibilitate* | *Capacitatea de adaptare la diversitatea relaţiilor şi a informaţiilor, de acceptare şi înţelegere faţă de multitudinea situaţiilor întâlnite, a ideilor şi opiniilor argumentate* | | | |
| *7.G.Integrativ* | *Preocuparea continuă pentru utilizarea şi transpunerea conţinutului mediatic ca material didactic, utilizarea media în cadrul orelor ca mijloace didactice de învăţare şi pentru oferirea de grile, criterii de selecţia a informaţiei utile pentru procesul de învăţare (plierea conţinutului mediatic pe cerinţe educaţionale)* | | | |
| *8. H. Empatie* | *Disponibilitatea de a fi un sprijin real pentru elevi prin crearea unei atmosfere prietenoase pentru rezolvarea problemelor lor şi obţinerea acordului* | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | *comun, de a intui trăirile şi stările celor din jur (elevi, colegi, părinţi)* | | | |
| *9. I. Răbdare* | *Capacitatea cadrului didactic de a manifesta înţelegere, îngăduinţă faţă de elevi şi utilizarea metodelor gândirii deductive şi inductive în predarea conţinuturilor în funcţie de specificul elevilor* | | | |
| *10.J.Toleranţă* | *Grija pentru promovarea valorilor autentice, a respectului reciproc, a alterului şi a diversităţii etnice şi culturale* | | | |
| *11. K. Creativitate* | *Capacitatea de a identifica soluţiile adecvate la evenimentele şi situaţiile din clasă, de a adapta informaţia folosind strategii de predare şi mijloace de învăţare în funcţie de particularităţile elevului* | | | |
| *12.L. Management* | *Gestionarea corectă, eficientă şi activă a conţinutului mediatic şi informaţional, formarea elevilor a competenţelor de utilizare, documentare, evaluare a conţinutului mediatic, a noilor media şi a noilor tehnologii informaţionale şi comunicaţionale* | | | |

*FOAIA B*

| ***Nr.*** | ***Exemple comportamentale*** |
|---|---|
| *1* | *Frecvent desemnează elevii să urmărească anumite emisiuni sau să citească anumite ziare sau pagini de internet pentru a le discuta la ore.* |
| *2* | *Uneori încurajează elevii în conceperea, realizarea şi susţinerea apariţiilor unor publicaţii ca revista clasei, jurnalul clasei, emisiuni radio, pagini web.* |
| *3* | *Consideră că atunci când greşeşte şi elevul poartă o parte din vină.* |
| *4* | *Doar când este o inspecţie sau o lecţie deschisă foloseşte noile tehnologii în predare.* |
| *5* | *În vederea introducerii tehnologiilor informaţionale la ore, este permanent preocupat de aplicarea lor eficientă şi de evoluţia formării şi a programelor în acest domeniu.* |
| *6* | *Consideră că problemele elevilor de la şcoală se discută doar în cadrul* |

| | |
|---|---|
| | *orelor de dirigenţie.* |
| *7* | *În orice situaţie, în cadrul formal sau informal, păstrează toate canalele de comunicare deschise cu elevii, dezvoltând o relaţie comunicaţională egală şi folosind aceleaşi mijloace de informare ca şi ei.* |
| *8* | *La orele sale, îşi formulează frecvent exemplele pe baza unor filme sau seriale, pe articole din presă sau pagini de internet şi argumentează şi emite judecăţi de valoare privind calitatea acestora.* |
| *9* | *Nu tolerează nici un fel de comportament deranjant la ore şi nu iartă elevii care au greşit.* |
| *10* | *De fiecare dată atrage atenţia elevilor despre slaba calitate a celor care urmăresc telenovele şi despre felul în care calculatorul şi televizorul distrug sănătatea.* |
| *11* | *Cadrul didactic nu manifestă interes, disponibilitate pentru a susţine elevii în realizarea de reviste, emisiuni, pagini web etc.* |
| *12* | *Este reticent la utilizarea noilor tehnologii şi consideră că lecţia este mai bine înţeleasă cu creta şi tabla.* |
| *13* | *Indiferent de conţinutul ştiinţific al lecţiei, utilizează sau face referiri la noile tehnologii şi media (calculator, internet, presă), adaptând exemplele pentru eficienţa înţelegerii.* |
| *14* | *De fiecare dată, elevii sunt reticenţi să i se adreseze atât la ore cât şi în afara lor.* |
| *15* | *Ori de câte ori are ocazia încurajează elevii să folosească şi să creeze la orele sale mici filme, pagini de internet sau articole de ziare sau reviste pentru a motiva elevii.* |
| *16* | *Doar când este interesat de prestaţia vreunui coleg, întreabă elevii despre preocupările lor.* |
| *17* | *Uneori, la orele sale, explică cu amabilitate orice subiect sau temă întâlnită de elevi prin mass-media.* |
| *18* | *Deşi manifestă unele rezerve faţă de noutăţi, le acceptă pe baza unor formări solide şi exemple argumentate.* |
| *19* | *Deşi conţinutul ştiinţific al lecţiei permite, nu este interesat de legături transdisciplinare şi foloseşte metode şi tehnici frontale.* |
| *20* | *Uneori foloseşte internetul ca material bibliografic în întocmirea unor referate individuale sau proiecte colective.* |
| *21* | *De cele mai multe ori foloseşte un limbaj jignitor la adresa elevilor şi mai ales cu adresabilitate la unele minorităţi (etnice, sexuale şi religioase).* |
| *22* | *Aproape niciodată nu verifică temele pentru acasă, indiferent de efortul depus de elevi pentru căutarea, documentarea şi utilizarea celor mai noi subiecte şi resurse informaţionale.* |
| *23* | *Ori de câte ori este întrebat, explică în mod autentic teme legate de minorităţi şi ori de câte ori are ocazia încurajează diversitatea etnică şi culturală.* |
| *24* | *În unele situaţii delicate, evită să discute pe tema minorităţilor (etnice, sexuale, religioase) fără a face nici un fel de referiri.* |
| *25* | *Cu prilejul întâlnirilor metodice din şcoală, prezintă colegilor din proprie iniţiativă, ultimele noutăţi privind formarea continuă de la CCD sau Inspectoratul Şcolar.* |
| *26* | *În opinia sa, consideră că elevul nu este niciodată de vină şi îşi bazează stilul de predare pe învăţarea pozitivă.* |
| *27* | *Indiferent de solicitările elevilor de aanliza anumite emisiuni sau de a discuta diferite subiecte din mass-media, cadrul didactic adoptă un stil de predare şi de comportamentl autoritar, folosind o tonalitate a vocii ridicată.* |

| | |
|---|---|
| *28* | *Deşi are o relaţie comunicaţională eficientă cu elevii în timpul orelor, uneori nu are răbdarea de a-i asculta.* |
| *29* | *Îşi centrează temele pentru acasă pe munca în echipă oferind elevilor subiecte de actualitate pentru realizarea proiectelor practice inspirate din media (emisiunea preferată, noutăţi de specialitate etc.)* |
| *30* | *Când trebuie predată o lecţie nouă, se focalizează pe competenţele specifice urmărite corelate cu stilurile de învăţare proprii ale elevilor.* |
| *31* | *Deşi consideră binevenite informaţiile noi aduse de elevi de pe internet, le verifică şi le comentează doar uneori când are timp.* |
| *32* | *Participă la cursurile de formare organizate de diferite instituţii educaţionale doar dacă mai participă şi alţi colegi.* |
| *33* | *Întotdeauna la lecţiile de predare nu îşi atinge obiectivele propuse şi continuă în ora următoare.* |
| *34* | *Întotdeauna la sfârşitul fiecărei ore îşi rezervă câteva minute pentru a mai discuta despre problemele şi preocupările elevilor de la şcoală şi de acasă.* |
| *35* | *Are principii conservatoare şi stilul său de predare este loial metodologiilor deprinse în formarea iniţială.* |
| *36* | *Deşi sunt gratuite şi obligatorii, consideră că de la cursurile de formare nu învaţă nimic şi sunt pierdere de vreme.* |

Anexa 2: *Scalarea exemplelor comportamentale – Acordarea de note*

**Competenţa mediatică**
**Notarea exemplelor comportamentale**

*În tabelul de mai jos sunt definite 9 dimensiuni ale competenţei mediatice care caracterizează comportamentul unui cadru didactic. Aceste dimensiuni sunt descrise de o serie de exemple comportamentale de tip S (superior), M (mediu) şi I (inferior).*
*În funcţie de propria dvs. experienţă, vă rugăm să acordaţi o notă de la 1 la 7 (unde 1 este nota cea mai mică, iar 7 nota maximă) pentru fiecare exemplu comportamental care consideraţi că se potriveşte dimensiunii descrise.*

*Vă mulţumim pentru sprijinul acordat,*
*Echipa de cercetare*

| **Dimensiunea** | **Definirea dimensiunii** | **Exemple comportamentale pe nivele** | | |
|---|---|---|---|---|
| | | **Superior** | **Mediu** | **Inferior** |
| 1.A. Deschidere | Capacitatea de a manifesta interes pentru nou şi flexibilitate în faţa schimbării, preocuparea faţă de progresul tehnic, social, profesional. | În vederea introducerii tehnologiilor informaţionale la ore, este permanent preocupat de aplicarea lor eficientă şi de evoluţia formării şi a programelor în acest domeniu | Deşi manifestă unele rezerve faţă de noutăţi, le acceptă pe baza unor formări solide şi exemple argumentate | Are principii conservatoare şi stilul său de predare este loial metodologiilor deprinse în formarea iniţială |
| | | NOTA:…… | NOTA:…… | NOTA:…… |
| 2.B.Comunicare | Capacitatea cadrului didactic de a transmite şi recepţiona mesaje în bune condiţii ca bun orator, pe baza unui feed-back eficient, de a asigura o ascultare activă, de a manifesta empatie în | În orice situaţie, în cadrul formal sau informal, păstrează toate canalele de comunicare deschise cu elevii, dezvoltând o relaţie comunicaţională egală şi folosind aceleaşi mijloace de informare ca şi ei | Deşi are o relaţie comunicaţională eficientă cu elevii în timpul orelor, uneori nu are răbdarea de a-i asculta | De fiecare dată, elevii sunt reticenţi să i se adreseze atât la ore cât şi în afara lor |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | relaţia cu elevii (prin surprinderea şi decodificarea mesaje subliminale şi nonverbale), de a gestiona eficient conflicte; de a relaţiona autentic indiferent de spaţiul comunicaţional (direct sau mediat) | | | |
| | | NOTA:…… | NOTA:…… | NOTA:…… |
| 3.C. Capacitatea de analiză şi sinteză | Capacitatea de a manifesta gândire critică în contextul abundenţei informaţionale prin utilizarea unor metode active de predare (problematizare, joc, schematizare etc.) şi de a realiza conexiuni între informaţiile primite. | Când trebuie predată o lecţie nouă, se focalizează pe competenţele specifice urmărite corelate cu stilurile de învăţare proprii ale elevilor | Deşi conţinutul ştiinţific al lecţiei permite, nu este interesat de legături transdisciplinare şi foloseşte metode şi tehnici frontale | Întotdeauna la lecţiile de predare nu îşi atinge obiectivele propuse şi continuă în ora următoare |
| | | NOTA:…… | NOTA:…… | NOTA:…… |
| 4.D.Tehnicitate | Utilizarea activă şi eficientă a media, a tehnologiilor informaţionale şi comunicaţionale şi corelarea utilizării acestora cu conţinuturile didactice | Indiferent de conţinutul ştiinţific al lecţiei, utilizează sau face referiri la noile tehnologii şi media (calculator, internet, presă), adaptând exemplele pentru eficienţa înţelegerii. | Doar când este o inspecţie sau o lecţie deschisă foloseşte noile tehnologii în predare | Este reticent la utilizarea noilor tehnologii şi consideră că lecţia este mai bine înţeleasă cu creta şi tabla |
| | | NOTA:…… | NOTA:…… | NOTA:…… |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 5.E.Competenţă profesională | Grad ridicat de pregătire în domeniul de specialitate prin studii fundamentale, formare continuă şi auto-perfecţionare pentru o completare a conţinuturilor ştiinţifice şi o re-organizare permanentă a acestora. | Cu prilejul întâlnirilor metodice din şcoală, prezintă colegilor din proprie iniţiativă, ultimele noutăţi privind formarea continuă de la CCD sau Inspectoratul Şcolar. | Participă la cursurile de formare organizate de diferite instituţii educaţionale doar dacă mai participă şi alţi colegi. | Deşi sunt gratuite şi obligatorii, consideră că de la cursurile de formare nu învaţă nimic şi sunt pierdere de vreme. |
| | | NOTA:…… | NOTA:…… | NOTA:…… |
| 7.G.Integrativ | Preocuparea continuă pentru utilizarea şi transpunerea conţinutului mediatic ca material didactic, utilizarea media în cadrul orelor ca mijloace didactice de învăţare şi pentru oferirea de grile, criterii de selecţia a informaţiei utile pentru procesul de învăţare (plierea conţinutului mediatic pe cerinţe educaţionale). | La orele sale, îşi formulează frecvent exemplele pe baza unor filme sau seriale, pe articole din presă sau pagini de internet şi argumentează şi emite judecăţi de valoare privind calitatea acestora. | Uneori foloseşte internetul ca material bibliografic în întocmirea unor referate individuale sau proiecte colective. | De fiecare dată atrage atenţia elevilor despre slaba calitate a celor care urmăresc telenovele şi despre felul în care calculatorul şi televizorul distrug sănătatea. |
| | | NOTA:…… | NOTA:…… | NOTA:…… |
| 10.J.Toleranţă | Grija pentru promovarea valorilor autentice, a respectului reciproc, a *alterului* şi a diversităţii etnice şi culturale. | Ori de câte ori este întrebat, explică în mod autentic teme legate de minorităţi şi ori de câte ori are ocazia încurajează diversitatea etnică şi culturală. | În unele situaţii delicate, adoptă un comportament evitant în discutarea problemelor minorităţilor (etnice, sexuale, religioase), fără a face nici | De cele mai multe ori foloseşte un limbaj jignitor la adresa elevilor şi mai ales cu adresabilitate la unele minorităţi (etnice, |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | un fel de referiri. | sexuale şi religioase). |
| | | NOTA:…… | NOTA:…… | NOTA:…… |
| 11. K. Creativitate | Capacitatea de a identifica soluţiile adecvate la evenimentele şi situaţiile din clasă, de a adapta informaţia folosind strategii de predare şi mijloace de învăţare în funcţie de particularităţile elevului. | Ori de câte ori are ocazia încurajează elevii să folosească şi să creeze la orele sale mici filme, pagini de internet sau articole de ziare sau reviste pentru a motiva elevii | Uneori încurajează elevii în conceperea, realizarea şi susţinerea apariţiilor unor publicaţii ca revista clasei, jurnalul clasei, emisiuni radio, pagini web. | Cadrul didactic nu manifestă interes, disponibilitate pentru a susţine elevii în realizarea de reviste, emisiuni, pagini web etc. |
| | | NOTA:…… | NOTA:…… | NOTA:…… |
| 12.L. Management | Gestionarea corectă, eficientă şi activă a conţinutului mediatic şi informaţional, formarea elevilor a competenţelor de utilizare, documentare, evaluare a conţinutului mediatic, a noilor media şi a noilor tehnologii informaţionale şi comunicaţionale. | Îşi centrează temele pentru acasă pe munca în echipă oferind elevilor subiecte de actualitate pentru realizarea proiectelor practice inspirate din media (emisiunea preferată, noutăţi de specialitate etc.). | Deşi consideră binevenite informaţiile noi aduse de elevi de pe internet, le verifică şi le comentează doar uneori când are timp. | Aproape niciodată nu verifică temele pentru acasă, indiferent de efortul depus de elevi pentru căutarea, documentarea şi utilizarea celor mai noi subiecte şi resurse informaţionale. |
| | | NOTA:…… | NOTA:…… | NOTA:…… |

Anexa 3: *Forma finală a Fişei de evaluare a competenţei mediatice*

**Fişa de evaluare a competenţei mediatice**

*În tabelul următor veţi găsi un anumit număr de afirmaţii care pot caracteriza un cadru didactic din şcoală. Sarcina dvs. este să examinaţi cu atenţie fiecare exemplu şi apoi să stabiliţi, trecând prin propriul dvs. filtru, răspunsul la următoarea întrebare:"Este persoana evaluată, profesorul, „mai bun decât semnifică afirmaţia", respectiv „exact ca în afirmaţia respectivă" sau „mai slabă decât semnifică afirmaţia respectivă"?*

*Dacă consideraţi că persoana evaluată este „superioară afirmaţiei" puneţi un „+" în spaţiul din dreapta afirmaţiei, dacă consideraţi că este „inferioară afirmaţiei", puneţi „-„ în spaţiul aferent notării. Iar dacă consideraţi că celui evaluat „ i se potriveşte afirmaţia în cauză", puneţi „0" în spaţiul din dreapta corespunzător. Verificaţi dacă aţi completat toate cele 27 de afirmaţii cu „+", „-„ sau „0".*

*Vă mulţumim pentru sprijinul acordat*

| Nr. crt. | Dimensiunea | Afirmaţia | Notarea |
|---|---|---|---|
| 1 | B | În orice situaţie, în cadrul formal sau informal, păstrează toate canalele de comunicare deschise cu elevii, dezvoltând o relaţie comunicaţională egală şi folosind aceleaşi mijloace de informare ca şi elevii (S) | |
| 2 | D | Uneori foloseşte internetul ca material bibliografic în întocmirea unor referate individuale sau proiecte colective. (M) | |
| 3 | E | De cele mai multe ori foloseşte un limbaj jignitor la adresa elevilor şi mai ales cu adresabilitate la unele minorităţi (etnice, sexuale şi religioase) (I) | |
| 4 | E | În unele situaţii delicate, adoptă un comportament evitant în discutarea problemelor minorităţilor (etnice, sexuale, religioase) fără a face nici un fel de referiri. (M) | |
| 5 | A | În vederea introducerii tehnologiilor informaţionale la ore, este permanent preocupat de aplicarea lor eficientă şi de evoluţia formării şi a programelor în acest domeniu (S) | |
| 6 | G | Deşi consideră binevenite informaţiile noi aduse de elevi de pe internet, le verifică şi le comentează doar uneori când are timp (M) | |
| 7 | D | De fiecare dată atrage atenţia elevilor despre slaba calitate a celor care urmăresc telenovele şi despre felul în care calculatorul şi televizorul distrug sănătatea.(I) | |
| 8 | A | Deşi manifestă unele rezerve faţă de noutăţi, le acceptă pe baza unor formări solide şi exemple argumentate (M) | |
| 9 | C | Indiferent de conţinutul ştiinţific al lecţiei, utilizează sau face referiri la noile tehnologii şi media (calculator, internet, presă), adaptând exemplele pentru eficienţa | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | înţelegerii.(S) | |
| 10 | H | Ori de câte ori are ocazia încurajează elevii să folosească şi să creeze la orele sale mici filme, pagini de internet sau articole de ziare sau reviste pentru a motiva elevii (S) | |
| 11 | G | Aproape niciodată nu verifică temele pentru acasă, indiferent de efortul depus de elevi pentru căutarea, documentarea şi utilizarea celor mai noi subiecte şi resurse informaţionale (I) | |
| 12 | D | La orele sale, îşi formulează frecvent exemplele pe baza unor filme sau seriale, pe articole din presă sau pagini de internet şi argumentează şi emite judecăţi de valoare privind calitatea acestora (S) | |
| 13 | A | Are principii conservatoare şi stilul său de predare este loial metodologiilor deprinse în formarea iniţială (I) | |
| 14 | C | Doar când este o inspecţie sau o lecţie deschisă foloseşte noile tehnologii în predare (M) | |
| 15 | F | Uneori încurajează elevii în conceperea, realizarea şi susţinerea apariţiilor unor publicaţii ca revista clasei, jurnalul clasei, emisiuni radio, pagini web. (M) | |
| 16 | F | Cadrul didactic nu manifestă interes, disponibilitate pentru a susţine elevii în realizarea de reviste, emisiuni, pagini web etc.(I) | |
| 17 | E | Ori de câte ori este întrebat, explică în mod autentic teme legate de minorităţi şi ori de câte ori are ocazia încurajează diversitatea etnică şi culturală (S) | |
| 18 | B | Deşi are o relaţie comunicaţională eficientă cu elevii în timpul orelor, uneori nu are răbdarea de a-i asculta (M) | |
| 19 | B | De fiecare dată, elevii sunt reticenţi să i se adreseze atât la ore cât şi în afara lor (I) | |
| 20 | G | Îşi centrează temele pentru acasă pe munca în echipă oferind elevilor subiecte de actualitate pentru realizarea proiectelor practice inspirate din media (emisiunea preferată, noutăţi de specialitate etc.) (S) | |
| 21 | C | Este reticent la utilizarea noilor tehnologii şi consideră că lecţia este mai bine înţeleasă cu creta şi tabla (I) | |